

Stian Andersen

«Jeg klarte bare ikke mer»

En kvalitativ studie av hvorfor fotballelever slutter på
toppidrettsgymnas

Masteroppgave i idrett og samfunnsvitenskap
Institutt for idrett og samfunnsvitenskap
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Norges toppidrettsgymnas reklamerer med å være de beste på å tilrettelegge for elever som ønsker å kombinere toppidrett og videregående skole. Likevel er det flere elever på toppidrettsgymnas som slutter på skolen innen de har gjennomført tre skoleår. På bakgrunn av dette var formålet med min masteroppgave å finne ut av hva fotballelever på toppidrettsgymnas oppgir som årsaker til at de sluttet på skolen og følgende problemstilling ble utarbeidet: «*Hvorfor slutter fotballelever på toppidrettsgymnas?*»

Studien gjennomføres ved bruk av kvalitativ forskningsmetode og det er blitt gjennomført seks semistrukturerte intervjuer med elever som tidligere har gått på en fotball-linje ved et privat toppidrettsgymnas i Norge, og som sluttet før de fullførte alle skoleårene. Utvalget bestod av seks gutter mellom 18 og 25 år. For å besvare forskningsspørsmålet bestod det teoretiske rammeverket av Bronfenbrenner (1979) sin bioekologiske utviklingsmodell, for å se på samspillet og spenningene mellom ulike arenaer og hvordan det påvirker individet, og Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori (SDT), for å undersøke om manglende tilfredsstillelse av én eller flere av de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet kan føre til frafall.

Resultatene viser at flertallet av elevene opplever manglende tilfredsstillelse av én eller flere grunnleggende psykologiske behov i forbindelse med Ryan og Decis selvbestemmelsesteori. Det er flere årsaker til at elevene slutter på toppidrettsgymnas, og frafallet er sammensatt og komplekst. Noen av deltakerne opplever utfordringer med å balansere idrett og skolearbeid. Andre opplever utfordringer med å flytte hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas. Noen opplever mangel på medbestemmelse og at foreldrene deres er for mye involvert. Dårlig klassemiljø og mangel på sosialt liv er også et problem. I tillegg virker det som at samarbeidet mellom toppidrettsgymnas og klubbag, og skader påvirker elevenes motivasjon. Mangel på behovstilfredsstillelse virker uansett å være hovedårsaken til at elevene slutter på toppidrettsgymnas.

Nøkkelord: Toppidrettsgymnas, frafall, selvbestemmelse, behov, samspill, miljø

Forord

Innleveringen av min masteroppgave markerer avslutningen på fem spennende og lærerike år ved Norges Idrettshøgskole. Når jeg nå leverer inn min masteroppgave sniker det seg inn en følelse av stolthet, lettelse og takknemlighet. Det har vært fem fantastiske og lærerike studieår hvor jeg har blitt kjent med flinke forskere, pedagoger og lærere. I tillegg har jeg fått mange gode venner som jeg har fått oppleve utrolig mye fint med. Sist, men ikke minst, var jeg så heldig å få møte hun som skulle bli min fremtidige kjæreste, samboer og sjelevenn. Alle vennskapene, kunnskapen og minnene forblir uforglemmelige. Jeg er stolt over å kunne si at jeg gjennom alle studieårene mine har gjort mitt aller, aller beste. Nå er det på tide å begynne på min jobbkarriere som lektor i kroppsøving og idrettsfag.

Det er mange som bør takkes for ulike bidrag til min masteroppgave. Aller først ønsker jeg å takke min dyktige veileder, Ørnulf Seippel. Med din faglige kunnskap, gode tilbakemeldinger og motivasjon har du gitt meg uvurderlig veiledning gjennom hele året. I hvert eneste veiledningsmøte har du vært interessert og engasjert. Våre uformelle samtaler om min fotballkarriere og norsk fotball generelt er noe jeg også har satt stor pris på. Videre ønsker jeg å takke alle deltakerne som deltok i studien. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele deres opplevelser og erfaringer fra deres tid på toppidrettsgymnas. Uten dere hadde ikke dette vært mulig!

I perioden som masterstudent var det utrolig viktig å ha venner og familie som støttet meg underveis. Jeg vil takke mine medstudenter for alle diskusjonene rundt kaffebordet. Jeg vil også takke mamma og pappa for at dere hele tiden har minnet meg på at jeg må ha troen på meg selv, og at jeg er god nok som jeg er. Sist, men ikke minst, tusen takk til min tålmodige medstudent, samboer og klippe i livet, Elselin. Du har vært min største inspirasjonskilde!

Arendal, mai 2023

Stian Andersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Studiens kontekst	9
1.2.1 Olympiatoppen og Norges Fotballforbund (NFF)	9
1.2.2 WANG toppidrett og NTG	10
1.2.3 Idrettslag og foreldre.....	12
1.3 Tidligere forskning	13
1.4 Problemstilling	20
1.5 Forskningshull	20
1.6 Oppgavens oppbygning	21
2. Teoretisk rammeverk	22
2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell	22
2.2 Self-Determination Theory	24
2.2.1 Motivasjon	25
2.2.2 Basic Psychological Needs Theory	27
3. Metode	31
3.1 Vitenskapsteori	31
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi	31
3.1.2 Forskerrollen og forforståelse	32
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	34
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	34
3.2.2 Semistrukturert intervju	35
3.2.3 Intervjuguide.....	36
3.2.4 Prøveintervju	37
3.2.5 Utvalg og rekruttering.....	38
3.2.6 Presentasjon av utvalget	41
3.2.7 Intervjuenes gjennomførelse.....	45
3.3 Analyse	47
3.3.1 Transkripsjon	47
3.3.2 Temaanalyse	48
3.4 Kvalitetssikring	52
3.4.1 Reliabilitet	52
3.4.2 Validitet	53
3.4.3 Overførbarhet.....	54

3.5	Etiske overveielser	55
4.	Resultater og diskusjon	58
4.1	Behovet for kompetanse	58
4.1.1	Deltakernes forventninger til toppidrettsgymnas	59
4.1.2	Utfordringer med å balansere idrett og skolearbeid.....	59
4.1.3	Utfordringer med å flytte hjemmefra.....	65
4.1.4	Oppsummering	69
4.2	Behovet for autonomi	70
4.2.1	Mangel på medbestemmelse.....	70
4.2.2	Foreldreinvolvering	76
4.2.3	Oppsummering	78
4.3	Behovet for tilhørighet.....	79
4.3.1	Dårlig klassemiljø.....	79
4.3.2	Mangel på et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnaset	83
4.3.3	Oppsummering	88
4.4	Øvrige funn.....	89
4.4.1	Samspillet mellom toppidrettsgymnas og idrettslag	90
4.4.2	Skader	93
4.5	Frafall er sammensatt og komplekst.....	95
4.6	Olympiatoppens kvalitetskriterier og elevenes opplevelser	99
5.	Oppsummering.....	102
5.1	Studiens hovedfunn.....	102
5.2	Studiens nytteverdi og videre forskning	104
	Referanser.....	105
	Tabelloversikt	110
	Forkortelser	111
	Vedlegg	112

1. Innledning

Hovedformålet med denne masteroppgaven er å finne ut av hvorfor fotballelever slutter på toppidrettsgymnas før de har fullført tre skoleår. Dette kapittelet inneholder en redegjørelse av bakgrunn for valg av tema, studiens kontekst, tidligere forskning, problemstilling og oppgavens oppbygning.

1.1 *Bakgrunn for valg av tema*

Toppidrettsgymnas er en del av det offentlige skolesystemet og tilbyr et unikt utdanningsprogram for unge idrettsutøvere. Disse skolene har som mål å gi elevene både en høy kvalitet på idrettsutdanningen og en fullverdig videregående utdanning (WANG toppidrett, u.å; NTG, u.å.). Statistisk sentralbyrå (SSB) sin statistikk viser at det var 80,4 prosent elever som gjennomførte VGS med studie- eller yrkeskompetanse i perioden 2015-2021. Når det gjelder elever på studieforbereende utdanningsprogram fullførte 89,4 prosent i perioden 2015-2021 [12971]. Utdanningsforbundet (2017) har arbeidet lenge med å kartlegge frafallet på videregående skole. Frafall er regnet som et av de store problemområdene i den norske skolen. Til tross for en liten nedgang de foregående årene har frafall på videregående skole (VGS) ligget stabilt på omtrent 30 prosent fra 20 år tilbake i tid. Omtrent 73 prosent av 64 000 elever på VGS i 2010 gjennomførte VGS i løpet av fem år (Utdanningsforbundet, 2017). Hernes (2010) hevder at frafall på VGS er et problem fordi det reduserer muligheter for yrkesliv og øker sjansene for dårligere helse og livsstil gjennom livet er større. Frafall i skolen er nødvendigvis ikke et nytt problem, men det har mange årsaker og det er viktig å se nærmere på alvorlighetsgraden av konsekvensene det medfølger. Frafall skjer ikke kun i Norge, og flere land kan trekkes inn (Hernes 2010, s. 7-8).

Ungdata-undersøkelsen fra 2022 viser at de fleste ungdommer har deltatt i organiserte fritidsaktiviteter. Noen er innom i kort tid, mens andre ønsker kun å prøve seg. Andre velger å slutte i ungdomsårene med en aktivitet de har drevet på med fra de var små. Undersøkelsen viser at de fleste ungdommene som har deltatt i organisert idrett slutter i perioden frem mot slutten av tenårene. Videre ser det ut til at frafallet skjer utover i ungdomsårene, og i tillegg slutter ungdom med idrett i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole (Bakken, 2022, s. 28-29). Seippel et al., (2011) belyser at i slutten av VGS er det om lag en tredjedel som driver med organisert idrett (Seippel et al., 2011,

s. 18). Etter ungdomsskolen velger mange elever å søke seg inn på private videregående skoler der de kan kombinere toppidrett og utdanning, eksempelvis WANG toppidrett og Norges toppidrettsgymnas (NTG). Disse skolene prioriterer idrettsutøvere som har et høyt ferdighetsnivå, og som i tillegg er villige til å kombinere idrettssatsing med videregående opplæring. WANG toppidrett og NTG reklamerer selv for å være de beste på tilrettelegging for idrettssatsing og videregående opplæring (NTG, u.å.; WANG toppidrett, u.å.). Basert på dette bør disse skolene være godt egnet for unge og ambisiøse idrettsutøvere som ønsker å gå denne veien. I overgangen til VGS vil elevene møte på høye akademiske krav og det kan være vanskelig for dem å takle kravene. Tidligere har det blitt gjennomført undersøkelser blant elever på toppidrettsgymnas som avdekker at flere elever velger å avslutte sin skolegang, og dette har utviklet seg til et problem (Dønnestad, 2013). Som et resultat er det rimelig å stille spørsmål ved om toppidrettsgymnasene tilrettelegger godt nok for elevene, slik at de kan opprettholde sin idrettssatsing og samtidig fullføre skoleutdanningen. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å undersøke elevers erfaringer og opplevelser med å kombinere idrettssatsing og videregående skole på toppidrettsgymnas, og hvorfor elevene slutter på skolen før de har fullført tre skoleår på toppidrettsgymnaset.

En samfunnsvitenskapelig begrunnelse handler om at ulike spørsmål er verdt å stille basert på at svarene gir en praktisk betydning for samfunnet og faget (Everett & Furseth, 2012, s. 121). En samfunnsvitenskapelig begrunnelse for å gjennomføre dette forskningsprosjektet er at forskning på området er viktig for å hjelpe å identifisere årsakene til at enkelte elever slutter på toppidrettsgymnas, og hva som kan gjøres for å redusere frafallet. I tillegg kan det være et viktig bidrag til forskningen og litteraturen, da studien fremmer målgruppens individuelle livsverden, meninger, opplevelser og erfaringer. Resultatene bør være av interesse for sentrale aktører innenfor idretts- og utdanningssektoren. På den måten kan en evaluere graden av samarbeid mellom involverte aktører. Dette er kunnskap som kan brukes til å veilede andre fotballspillere effektivt i overgangen fra ungdomsskole til toppidrettsgymnas, og junior til seniorfotball i fremtiden, og på den måten beholde flere fotballtalenter med stort potensiale til å lykkes.

Gjennom seks semistrukturerte intervjuer med fotballelever som sluttet på toppidrettsgymnas før de fullførte de tre skoleårene, er formålet med denne studien å

undersøke hvorfor fotballelever slutter på toppidrettsgymnas. For å besvare forskningsspørsmålet vil det teoretiske rammeverket bestå av Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske utviklingsmodell, for å se på samspillet og spenningene mellom ulike arenaer og hvordan det påvirker individet. For å gå nærmere inn på de psykologiske uttrykkene for dette vil SDT bli benyttet. De grunnleggende psykologiske behovene i miniteorien «Basic Psychological Needs theory» (BPNT) i SDT blir vektlagt for å finne ut av om manglende tilfredsstillelse av behovene på toppidrettsgymnas kan føre til frafall.

1.2 Studiens kontekst

For å belyse konteksten til forskningsprosjektets tema og problemstilling vil jeg i dette kapitlet redegjøre for de ulike aktørene som er involvert i idrettsutøvernes hverdag. Mer konkret vil jeg gjøre rede for toppidrettsgymnasene WANG toppidrett og NTG , Olympiatoppen og Norges Fotballforbund, og idrettslag og foreldre som involverte aktører. Regjeringen tilbyr i dag forskjellige retninger en kan velge i utdanningsløpet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Disse tilretteleggingene er til for at flest mulig i Norge skal gjennomføre videregående opplæring. Regjeringens mål er å gi et bredt tilbud der elever med ulike forutsetninger og bakgrunn vil komme gjennom det nødvendige utdanningsløpet (Meld. St. 44 (2008-2009), s. 5).

1.2.1 Olympiatoppen og Norges Fotballforbund (NFF)

Den norske toppidrettskulturen fremhever viktigheten av å sikre at toppidrettsutøvere har mulighet og kapasitet til å kombinere toppidrett og skolegang. Av de offentlige myndighetene i Norge blir det vektlagt at toppidrett er en viktig del i utviklingen av norsk identitet og kulturfenomen. Olympiatoppen (2019) påpeker videre at det er essensielt for både offentlige og private skoler å legge til rette for å kombinere utdanning og toppidrett for utøvere som har ambisjoner om en fremtidig idrettskarriere. Olympiatoppen blir beskrevet som selve organet til Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF) i utviklingen av toppidrett i Norge, og de samarbeider med særforbundene for å utvikle unge idrettsutøvere. Videregående skoler som tilrettelegger for utvikling innen idrett sammen med skolegang er viktige ressurser som særforbundene bør inkludere i sin utviklingsstrategi (Olympiatoppen, 2019, s. 1).

Filosofien til Olympiatoppen innebærer at klubber, særforbund og kretser har hovedansvaret for utøvernes utvikling. Uansett kan noen skoler, eksempelvis toppidrettsgymnas, fungere som samarbeidspartnere for klubber, kretser og forbundet. Målet for videregående skoler, som er ansvarlige for deler av utviklingen til unge idrettsutøvere, er å samarbeide med utøverens idrettslag for å tilrettelegge idrettstilbudet deres på best mulig måte. Dette for å optimalisere utviklingen og for å opprettholde utøverens motivasjon til å fortsette med idretten etter videregående skole. Skolene har i tillegg ansvar for å gi elevene et godt nok grunnlag for videre utdanning eller fremtidig yrkesvalg gjennom å legge opp et tilrettelagt utdanningsløp for elevene (Olympiatoppen, 2019, s. 3). Olympiatoppen har 10 grunnsetninger som viser deres kvalitetskrav, inkludert at trenerne på skolene skal ha betydelig kompetanse innen utvikling av idrettstalenter og skape et stimulerende miljø som legger vekt på utvikling og mestring for elevene. Skolene har også ansvaret for å gi elevene tett oppfølging og et godt samarbeid med de aktørene elevene er involvert i (Olympiatoppen, 2019, s. 4).

Norges Fotballforbund (2022) påpeker i sin strategiplan for perioden 2020 til 2025 at fotball er for alle, og de fokuserer på glede, drømmer og fellesskap. Gjennom retningslinjer er det norske fotballklubbens ansvar å ta vare på flest mulig, lengst mulig og best mulig. I sin strategiplan anbefaler NFF at fotballklubber og skoler samarbeider for å oppnå lik visjon. For at enhver utøver skal oppnå fotballglede presiserer NFF at utøvere må få tilrettelagt et tilpasset tilbud i forhold til ambisjoner og nivå. NFF må samarbeide med utøvernes øvrige idrettsmiljø og på den måten kan de sikre at arbeidet og tilretteleggingen aktørene utfører er tilfredsstillende. Dette gjelder spesielt trenere og ledere i fotballklubber, men også lærere på diverse skoler (Norges Fotballforbund, 2022).

1.2.2 WANG toppidrett og NTG

I 1980-årene ble de aller første toppidrettsgymnasene etablert i Norge på bakgrunn av NIFs ønske om at ungdom skulle fortsette med aktivitetene sine i idrettslagene lengst mulig. I tillegg ønsket NIF å tilrettelegge for ungdommene slik at de kunne få god sportslig utvikling og resultater (Norges Idrettsforbund, 2015). I dag har toppidrettsgymnas i Norge et utdanningsløp som foregår over tre år for idrettsutøvere som ønsker å kombinere en aktiv idrettskarriere og få generell studiekompetanse (NTG, u.å.; WANG toppidrett, u.å.).

Toppidrettsutdanningen ved WANG toppidrett har gått fra å være et fotballgymnas i 1984 til å bli et toppidrettsgymnas som ble godkjent av Olympiatoppen med flere enn 26 idretter totalt. Den dag i dag får elever ved WANG toppidrett mulighet til å gjennomføre studiespesialiserende utdanning i kombinasjon med 12 timer trening i uka i skoletiden. På hjemmesidene til WANG toppidrett kommer det frem at skolen er et toppidrettsgymnas der en har mulighet til å utvikle seg som utøver og som menneske. Som elev kan en trene i et miljø som fokuserer på ambisjoner, og som tilrettelegger for akademisk arbeid og mål (WANG toppidrett, u.å.). Skolens visjon har siden 1907 vært *«trivsel, resultater og miljø»* (WANG toppidrett, u.å.), og dette etterstrebes hver dag. På hjemmesiden påpekes det at *«gode skolerresultater åpner dørene for høyere studier og spennende karrieremuligheter. Gode og kompetente trenere og nok treningsmengde gir mulighet for en toppidrettskarriere»* (WANG toppidrett, u.å.) Utad virker det som at WANG toppidrett – som toppidrettsgymnas – er skolen en bør gå på om man ønsker å satse på en idrettskarriere, og samtidig fullføre grunnskoleutdanningen.

I over 40 år har Norges toppidrettsgymnas (NTG) hjulpet elever som ønsker å oppnå suksess med både skolegang og idrettssatsing. Skolen beskriver på sine hjemmesider at elevene vil få individuell oppfølging og vil bli inkludert i et fellesskap som har de beste forutsetningene for å lykkes med skolen og bli best i sin idrett. Skolen opererer med en NTG-modell, som skal sikre at hver enkelt elev får tilrettelagt skolehverdagen sin, samtidig som de kan kombinere idrettssatsing. Skolen tilbyr over 30 ulike idretter på toppnivå og er den skolen med flest heltidsansatte trenere (NTG, u.å.). Deres visjon er at *«NTG skal være ledende i Norge på kombinasjonen toppidrett og utdanning for ungdom»* (NTG, u.å.). Målet til NTG er at elevene når et internasjonalt toppnivå, at de kommer inn på ønskede studier, og utvikler gode holdninger. På NTG kan man velge mellom å spesialisere seg i over 30 ulike idretter. NTG utveksler kunnskap med alle deres syv skoler i Norge, klubber, forbund og Olympiatoppen. På NTG kan en følge et seksårig løp fra ungdomsskolen, hvor det viktige grunnlaget legges, til videregående skole der en kombinerer idrettssatsing med studiekompetanse. NTG har syv ulike skoler i Norge (Bærum, Bodø, Bærum, Geilo, Kongsvinger, Lillehammer, Tromsø) som en kan velge å søke seg inn på (NTG, u.å.).

De aller fleste toppidrettsgymnas rekrutterer idrettsutøvere fra ulike miljøer ved bruk av inntakssamlinger (NTG, u.å.; WANG toppidrett, u.å.). Skolene reklamerer for at de er

de beste på spillerutvikling i samarbeid med idrettsklubb og forbund. Skolene beskriver at idrettsutøverne blir fulgt godt opp, får et fint treningsmiljø med treningsfasiliteter av kvalitet og dyktige trenere. Derav får utøverne gunstige forhold for å utvikle seg som fotballspillere (NTG, u.å.; WANG toppidrett, u.å.). Elevene som kommer inn på toppidrettsgymnas må tilpasse seg en helt ny skolehverdag med økt treningsbelastning og totalbelastning. Elevene har i tillegg til treninger på klubb og de fastsatte skoletimene, et skoleprogram med tre til fem treningsøkter i uka. Denne store omveltningen fører til økt totalbelastning og risikoen for belastningsskader øker. For å hindre dette er det helt vesentlig med et godt og velfungerende samarbeid mellom skolen og klubb og lag.

1.2.3 Idrettslag og foreldre

Frivillige og såkalte «foreldretrenere» utgjør flertallet av fotballtrenere på ungdomslag i klubber, og idrettslagene har vanligvis målsetninger for hvert lag, og disse er relatert til konkurranser i ulike mesterskap både regionalt og nasjonalt. I tillegg til de kortsiktige resultatmålene skal idrettslagene sørge for fremtidsrettet og individuell utvikling.

Klubb og lag, regionlag og landslag har vanligvis resultater de ønsker å oppnå, og den fremtidsrettede talentutviklingen havner fort i glemmeboka. Toppidrettsgymnas er ikke med i aktiviteter som baseres på konkurranser (mesterskap og seriespill).

Toppidrettsgymnas er derfor en sentral aktør som utelukkende kan sette søkelys på utøvernes langsiktige utvikling. Mange foreldre er i stor grad involvert i unge idrettsutøveres liv og at barna deres kan utvikle seg til å bli profesjonelle idrettsutøvere motiverer foreldrene til å engasjere seg tidlig i barnas utvikling. Det viser seg at foreldrene investerer mye tid og penger i barnas idrettslige utvikling (Cumming & Erwing, 2002, s. 1). De aller fleste unge idrettsutøvere uttrykker at deres foreldre støtter dem, og er store bidragsytere med tanke på å gi utøverne trygghet og et godt miljø. Det er større sannsynlighet for at unge idrettsutøvere trives med idretten sin, er selvsikre og fortsetter med idretten sin om dem opplever sine foreldre som støttende og positive (Cumming & Erwing, 2002, s. 4). I en studie av Stefansen et al., (2018) ble det gjennomført intervjuer av foreldre der de beskriver hvordan de følger barna sine, går til innkjøp av utstyr, blir med på kamper og stiller opp på dugnader. Involvement og støtte er begreper som identifiserer en ansvarlig forelder som vil være involvert i livet til barna og den idrettslige utviklingen (Stefansen et al., 2018, s. 166). Foreldrenes involvering i ungdommens idrett kan også være et problem. Foreldre som er

overengasjerte kan i verste fall bidra til at unge idrettsutøvere opplever at foreldrene er kontrollerende ovenfor deres valg i idretten. Dette kan lede til at idrettsutøverne mistrives, mister interessen for idretten og øker sannsynligheten for at utøverne slutter med idretten sin (Cumming & Erwing, 2002, s. 1).

1.3 Tidligere forskning

For dette forskningsprosjektet er det helt sentralt å få god oversikt over eksisterende kunnskap og tidligere forskning på feltet, som på et senere tidspunkt vil bli benyttet i det analytiske arbeidet. Dette innebærer å videreutvikle eller skape en ny form for kunnskap basert på allerede eksisterende kunnskap og tidligere forskning (Everett & Furuseth, 2012, s. 66). I dette tilfelle er det derfor vesentlig å se nærmere på eksisterende kunnskap og forskning som har undersøkt elever på toppidrettsgymnas sine opplevelser og erfaringer knyttet til kombinasjonen idrettssatsing og utdanning, og hva som kan føre til at noen velger å slutte.

Jeg har gjennomført et litteratursøk for å finne relevant forskning om frafall på toppidrettsgymnas. For å skape et godt bilde av hvordan eksisterende kunnskap og forskning ble innhentet tok jeg i bruk en systematisk søkemetode. Dersom en søker etter eksisterende kunnskap og forskning innenfor et spesifikt problemområde er det nyttig å gjøre systematiske og elektroniske søk (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 120). For å finne relevant forskning ble det foretatt avanserte søk i følgende databaser: ORIA, Web of Science, SPORTDiscus og Google Scholar. Jeg benyttet disse databasene etter anbefaling av Norges Idrettshøgskole (NIH), og jeg vurderte derfor disse databasene som troverdige og relevante for denne masteroppgaven. Først valgte jeg følgende søkeord med ulike kombinasjoner i litteratursøket: «Frafall», «toppidrettsgymnas», «videregående skole», «toppidrett», «fotball», «utøvere», «elever». Søkeordene ga meg svært få eller ingen treff, og det var som regel andre masteroppgaver som kom opp. Ulike kombinasjoner med blant annet disse søkeordene ga meg flere interessante treff: «Sport», «school», «programmes», «education», «football», «soccer», «drop-out», «athletes», «adolescent», «teens», «dual career», «motivation» og «reasons». Litteratursøket ble avgrenset til artikler som var mulig å lese i fulltekst og som var tilgjengelige. Jeg var bevisst over å velge forskningsartikler som var relativt nye da jeg ønsket å finne oppdatert forskning. Samtidig ønsket jeg å finne artikler som handlet om

frafall på toppidrettsgymnas da dette er mer relevant for oppgavens problemstilling og dataene som denne masteroppgaven bygger på.

Litteratursøk i tråd med tematikken viser at det har blitt gjennomført en del forskning på feltet som både er nasjonal og internasjonal. Forskningen som har blitt gjort handler i all hovedsak om idrettslevers-, klubb- og skoletreneres erfaringer og opplevelser av toppidrettsgymnas og hvordan det er å kombinere idrettssatsing og akademisk utdanning. Metodene som har blitt benyttet er forskjellige. Den tidligere forskningen varierer mellom å bruke kvantitative og kvalitative forskningsmetoder og den teoretiske forankringen er også ulik, naturligvis på bakgrunn av formålet med den respektive forskningen. Da det har blitt gjennomført mye forskning om selve kombinasjonen idrettssatsing og utdanning, og fordelene og utfordringene ved det, er det blitt gjennomført relativt lite forskning om hvorfor elever velger å slutte på toppidrettsgymnas, og hva elevene selv oppgir som årsaker til frafallet. I denne sammenhengen er det hensiktsmessig å ta i bruk nasjonal forskning for å gjøre dette forskningsprosjektet mest mulig relevant. Det er likevel interessant å ta i bruk internasjonal forskning som kan være med på å styrke prosjektets forankring. I den internasjonale forskningen er «*sport school programmes*» mye omtalt, og er sammenlignbar med toppidrettsgymnas i Norge.

I Sæther et al., (2022) sin studie undersøker de hvordan ambisiøse fotballspillere i Norge opplever fordelene og utfordringene ved å kombinere idrettssatsing og skolegang. Studien tok utgangspunkt i fire toppidrettsgymnas fra to mellomstore byer i Norge. To av skolene (en offentlig og en privat) hadde såkalte «idrettsvennlige programmer» og de to andre skolene hadde såkalte «eliteidrettsprogrammer». Alle fotballspillerne var 17 eller 18 år og det ble gjennomført seks intervjuer av spillere og fem intervjuer av trenere. Basert på datamaterialet rapporteres det om at det er svært utfordrende å kombinere idrettssatsing og utdanning, med mindre utøvere får tilrettelagt hverdagen sin etter spesielle behov. Likevel er det varierende fra skole til skole hvor godt elevene får tilrettelagt hverdagen sin. Noen elever i studien rapporterte at de fikk nok tid til skolen, og klubben de spilte for tilrettela godt slik at de kunne kombinere idrettssatsing og utdanning. Kårhus (2016) påpeker at skoler har lov til å utøve en viss grad av autonomi i hvordan toppidretten organiseres både strukturelt og pedagogisk, så lenge de holder seg til den nasjonale læreplanens mål og retningslinjer.

På en annen side fikk ikke elevene fra enkelte toppidrettsgymnas i studien samme fleksibilitet. Elevene fra disse skolene måtte ofte kontakte lærerne sine på eget initiativ for å lage spesielle timeplaner. Elevene fra andre toppidrettsgymnas fikk derimot hjelp med planleggingen av en sportskoordinator som var ansatt både på skolen og i klubben deres (Sæther et al., 2022).

I likhet med studien til Sæther et al., (2022) peker også Bjørndal og Gjesdal (2020) på at det kan være problematisk å sikre at elevene lykkes både i idretten og på skolen. De hevder at norske idrettsskoleprogrammer øker i popularitet og har betydelig bidratt til idrettssuksess. Studien undersøker hvordan trenere på skolen oppfatter rollen til idrettsskoleprogrammer i håndball og fotball i Norge, og hvordan trenere forsøker å fremme spillerutvikling. På bakgrunn av en casestudie og individuelle- og gruppeintervjuer med 25 skoletrenere fra 10 ulike idrettsprogrammer i den videregående skolen, viser funnene at utfordringene og mulighetene trenerne erfarer knyttes primært til samspillet mellom elevene og de ulike aktørene som er involverte. Ingen aktør har eneansvaret for utviklingen, og forfatterne uttaler at det må skje i samarbeid med involverte aktører, eksempelvis skole, idrettslag og hjemmet. Samtidig understreket alle trenerne som ble intervjuet at idrettsskoleprogrammene var fordelaktige for elevene på grunn av det gode bidraget til kombinasjonen knyttet til idrettssatsing og utdanning. Det kan imidlertid være problematisk å sikre at elevene lykkes både i idretten og på skolen. Dette kan ha en sammenheng med Aarresola et al., (2017) sin studie der funn viser at skolen har for mange en sekundær betydning.

Mari Owren (2015) gjennomførte en masteroppgave innen idrettsvitenskap som fokuserte på talentfulle kvinnelige håndballspilleres erfaringer på en privat videregående skole med et toppidrettsprogram for håndball. Formålet med hennes masteroppgave var å utforske deltakernes opplevelser og håndteringer av utfordringer og vendepunkter i løpet av studien. Oppgaven var basert på en kvalitativ casestudie som inkluderte åtte dybdeintervjuer med tidligere elever, hvorav fire elever fortsatte med håndball på toppnivå og fire elever sluttet med håndball. Deltakerne var talentfulle og hadde ambisjoner om en karriere innen håndball. Empirisk materiale ble analysert ved hjelp av Walkman og Lavalley (2004) sin modell for karriereoverganger, samt Uria Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske utviklingsmodell. Resultatene indikerte at samarbeidet mellom ulike aktører var en viktig faktor for deltakernes opplevelser.

Deltakerne opplevde en betydelig belastning som følge av varierende samarbeid i deres nærmiljø. Studien påpekte behovet for økt samarbeid og fokus på utøverens langsiktige utvikling. Videre viste resultatene at deltakerne som fortsatte med håndball på toppnivå opprettholdt en sterk idrettsidentitet etter perioden på videregående skole. De som sluttet med håndball gradvis mistet tilknytningen til idretten på grunn av varierte prestasjoner på banen, høye faglige ambisjoner og skader. Funnene tyder på at deltakere som fortsetter med idretten, takler uforutsette hendelser og motgang bedre enn de som velger å avslutte karrieren (Owren, 2015).

Stenset (2011) sin masteroppgave undersøkte toppidrettsutøvere og deres opplevelser og erfaringer av å kombinere toppidrett og utdanning. Som teoretisk forankring tok denne studien utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien og de tre grunnleggende psykologiske behovene i teorien. På bakgrunn av seks dybdeintervjuer av toppidrettsutøvere viser funn at det finnes en konflikt mellom kombinasjonen mellom toppidrett og utdanning. Informantene opplever det som utfordrende å skilte med gode prestasjoner på begge områdene samtidig, og det medfører et valg mellom idrett og utdanning. Når det kommer til valget oppleves det som utfordrende, men idretten blir prioritert foran utdanning hos alle informantene i studien. Stenset (2011) belyser videre at de tre grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse blir vektlagt ulikt i idrett og utdanning med tanke på hvor avgjørende behovene er for utøvernes motivasjon. Toppidrettsutøvere opplever at behovet for autonomi blir tilfredsstilt, men er ikke like viktig for utøverne da de aldri har møtt på utfordringer knyttet til dette behovet. Tilhørighetsbehovet er ikke tilfredsstilt da dem ikke har tid nok til å engasjere seg i andre aktiviteter og sosiale miljøer utenfor idretten. Kompetanse som behov blir tilfredsstilt gjennom mestringsfølelse når de viser gode prestasjoner i idretten, men gjennom utdanningen opplever ikke utøverne mestring da de presterer dårligere på skolen enn de selv forventer (Stenset, 2011).

Enoksen (2011) undersøker frafall i friidrett og målet med hans studie var å identifisere det totale frafallet og årsaker til frafall for en gruppe lovende friidrettsutøvere. 320 unge talentfulle norske friidrettsutøvere ble invitert til å delta i studien. Av de 320 inviterte deltok 300 personer. Av de 300 deltakerne var 202 menn og 98 kvinner. 95,7 prosent av deltakerne var elever hvor 46,3 prosent gikk på ungdomsskolen og 39,7 prosent gikk på videregående skole. Deltakerne ble definert som potensielle eliteutøvere som var

involvert i et treningsprogram som var orientert mot utvikling av utøvere på nasjonalt nivå. Grunnen til at kvinner er underrepresentert i studien er på bakgrunn av at kvinner ikke fikk lov til å konkurrere i enkelte øvelser på den tiden. Deltakerne i studien konkurrerte i sprint, mellom- og langdistanse løping, hopp- og kastøvelser. Deltakerne ble delt inn i ulike nivåer basert på deres beste resultat ifølge «Norwegian Amateur Athletic Association scoring Table» (1974). Spørreskjemaer ble administrert i 1975, 1983 og 1989. Det ble gjennomført dybdeintervjuer i 1989 og i 2000. En «chi-square test» ble administrert for å teste forskjellen mellom menn og kvinner som dropper ut og for å teste de viktigste årsakene som påvirket utøvernes beslutning om å slutte med friidrett på elitenivå. Studien viser at frafallet var størst når utøverne var 17 år. Resultatene viser også flere kvinner droppet ut av friidrett enn gutter. I motsetning til de vanligste frafallsårsakene nevnt i forskningslitteraturen viser denne studien at skadefrekvens, stagnerende prestasjoner, utdanningskrav og motivasjonssvikt var svært bemerkelsesverdige årsaker til at relativt mange talentfulle friidrettsutøvere slutter i ung alder. Studien indikerer også at ungdom begrunner frafall i idrett med et ønske om mer tid til å gjøre skolearbeid. Påvirkelse av sosiale faktorer, deltakelse i andre idretter, utfordrende jobbkrav, militærtjeneste, giftemål og familie var også andre frafallsårsaker som ble nevnt (Enoksen, 2011).

Thomsen og Nørgaard (2020) undersøker fenomenet «dual career» i dansk fotball med fokus på at utdanning kombinert med idrettssatsing er hensiktsmessig med tanke på sportslig utvikling. Studien har en kvalitativ tilnærming og benyttet individuelle semistrukturerte intervjuer av fotballspillerne som kombinerte idrettssatsing og utdanning. Hensikten med intervjuene var å få fotballspillerne til å beskrive hvordan de selv opplevde og erfarte kombinasjonen idrettssatsing og utdanning. Studien tok utgangspunkt i organisasjonsstrukturer og organisasjonsatferd. I likhet med tidligere forskning (Sæther et al., 2022; Bjørndal & Gjesdal, 2020) er det likevel utfordrende for elevene i studien til Thomsen & Nørgaard (2020) å kombinere idrettssatsing og utdanning. Funn viser at fotballspillerne som er gode på skolen ser ut til å slite mer enn fotballspillerne som ikke er like flinke på skolen. Disse fotballspillerne har en historie med å prestere godt på skolen og vokste opp i akademiske hjem. Fotballspillerne belyser at det er utfordrende å møte sine egne og foreldres akademiske standarder da disse naturligvis er utfordrende å opprettholde i kombinasjon med toppidrett. En av informantene beskriver følgende: «*Especially in periods with many hours away from*

school, I frequently thought this is it. I quit school. I am out of it» (Thomsen & Nørgaard, 2020, s. 159). Videre viser funn at for fotballspillerne er utdanning først og fremst en reserveplan dersom fotballspillernes idrettsambisjoner ikke oppfylles. En av informantene påstår følgende: *«You need to have a plan B. I mean, if something unforeseeable happens such as severe injuries or something like that»* (Thomsen & Nørgaard, 2020, s. 152-165).

Christensen og Sørensen (2009) undersøker hvordan unge semi-profesjonelle fotballspillere opplever kombinasjonen idrettssatsing og utdanning. Studien utforsker hvordan unge danske mannlige fotballspillere opplever og beskriver ulike krefter og faktorer som følger med en slik livsstil. Studien tar i bruk feltorientert sosialpsykologi, og en systematisk forståelse av individet som et sosialt vesen som orienterer seg i sine handlinger og i forhold til omverdenen, som sitt teoretiske grunnlag. Det teoretiske grunnlaget involverer Kurt Lewins psykologiske feltteori om livsrom og Edgar H. Scheins teori om organisasjonskultur. Basert på fokusgruppeintervjuer med 25 fotballspillere i alderen 15-19 år, etterfulgt av åtte individuelle dybdeintervju viser funn, i likhet med Aarresola et al., (2017) og Thomsen og Nørgaard (2020), at fotball er det viktigste for fotballspillerne og alle hadde et brennende ønske om å ende opp som fotballspillere. Det var likevel viktig for dem å fullføre grunnskoleutdanningen. På en annen side viser funn at fotballspillerne som valgte å ta utdanningen sin over flere år opplevde færre bekymringer og var mindre stresset. I tillegg til god tid med skolearbeidet hadde deltakerne tilstrekkelig med tid til sosialt liv og andre aktiviteter, enn dem som ikke valgte å dele opp utdanningen sin (Christensen & Sørensen, 2009).

I Gaston-Gayles (2004) sin studie ble data innsamlet fra 236 idrettsutøvere. Det ble hevdet at å satse på idretten sin ikke hindret gode akademiske resultater. Stambulova og Wyllemann (2019) støtter dette. Her ble det hevdet at det er sannsynlig å få gode akademiske og sportslige resultater når en kombinerer idrettssatsing og utdanning. I studien defineres en gunstig balanse mellom to karrierer som: *«a combination of sport and studies that helps student-athletes achieve their educational and athletic goals, live satisfying private lives and maintain their health and well-being»* (Stambulova & Wylleman, 2019, s. 83). I følge Alfermann og Stambulova (2007) var det mulig å kombinere idrettssatsing og utdanning hvis en fikk tilpassede løsninger og fleksibilitet i

hverdagen sin, og samtidig opplevde god støtte fra familie, venner og miljø gjennom både idretten og utdanningen.

Overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring gjør at unge utøvere er nødt til å ta valg som vil kunne være et veiskille i deres idrettskarrierer. Mange ungdommer velger å begynne på toppidrettsgymnas på bakgrunn av at skolene tilrettelegger for idrettssatsing og utdanning. Skolene skal tilby en godt tilrettelagt hverdag som skal gjøre det mulig å kombinere idrettssatsing og utdanning. Tidligere forskning avdekker at kombinasjonen idrettssatsing og utdanning kan føre til frafall. Det er gjort flere undersøkelser av elever og hvordan dem erfarer og opplever kombinasjonen idrettssatsing og utdanning. Det er utfordrende for unge idrettsutøvere å bedrive idrettssatsing og utdanning samtidig. Denne typen gruppe har derfor tidligere deltatt i forskjellige studier som viser at når utøvere kombinerer idrettssatsing med utdanning kan det resultere i at utøverne føler stress og utbrenthet (Stambulova & Wylleman, 2015). I en studie av unge australske friidrettsutøvere, ble det rapportert om at én årsak til at utøverne sluttet var at de følte seg utbrente, og ikke fikk god nok oppfølging fra treneren sin. I tillegg ble det rapportert om at utøverne mente at utdannelsen de tok var høyere på prioriteringslisten enn idrettskarrieren deres, og dette var heller ikke mulig å kombinere (Bennie & O'Connor, 2006). Dette er i motsetning til annen forskning som viser at idrettskarriere blir prioritert før utdanning. For disse elevene har utdanning en sekundær betydning og er kun en reserveplan (Aarresola et al., 2017; Thomsen & Nørgaard, 2020).

Ut ifra den tidligere forskningen vet vi at det er utfordrende å kombinere idrettssatsing og utdanning for ambisiøse fotballspillere i Norge. Det er spesielt utfordrende å kombinere idrettssatsing og utdanning når hverdagen ikke tilrettelegges etter spesielle behov (Sæther et al., 2022). Vi vet også at det kan være vanskelig å sikre at elevene lykkes i både idretten og på skolen (Bjørndal & Gjesdal, 2020). Det kommer også frem at det finnes en konflikt mellom kombinasjonen toppidrett og utdanning, og elever opplever at det er vanskelig å skilte med gode prestasjoner på begge områdene samtidig, noe som medfølger et valg mellom idrett og utdanning. Når det kommer til valget ser det ut til at idretten blir prioritert foran utdanningen (Stenset, 2011). De fleste elevene som begynner på toppidrettsgymnas har et stort ønske om å ende opp som fotballspillere, men funn viser at det er viktig for dem å fullføre grunnskoleutdanningen

sin. Likevel viser det seg at idrettssatsing ikke hindrer elevene i å oppnå gode akademiske resultater (Gaston-Gayles, 2004). Stambula og Wylleman (2019) støtter dette, og beskriver at det er avgjørende med en gunstig balanse mellom karrierene. Alfermann og Stambulova (2007) hevder at det er mulig å kombinere idrettssatsing og utdanning hvis man får tilpassede løsninger og fleksibilitet i hverdagen, og samtidig opplever god støtte fra familie, venner og miljø gjennom idretten og utdanning.

1.4 Problemstilling

Studiens problemstilling legger føringer for hvilke personer som skal undersøkes og metodiske og analytiske muligheter. Problemstillingen inneholder vanligvis spørsmål som forskningsprosjektet skal svare på (Thagaard, 2018, s. 46). Forskningsprosjektets formål er å bidra til økt kunnskap om hvorfor elever slutter på toppidrettsgymnas før de har gjennomført tre skoleår. Med dette er hensikten å undersøke hvordan elever erfarer det å kombinere toppidrett og utdanning, og hvordan involverte aktører samarbeider og kommuniserer for å tilrettelegge hverdagen for elevene. Det teoretiske rammeverket i oppgaven består av Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske utviklingsmodell, for å se på samspillet og spenningene mellom ulike arenaer og hvordan det påvirker individet, og Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori (SDT), for å undersøke om manglende tilfredsstillelse av én eller flere av de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet kan føre til frafall. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling utarbeidet:

«Hvorfor slutter fotballelever på toppidrettsgymnas?»

1.5 Forskningshull

I den tidligere forskningen kommer det tydelig frem at det er blitt gjennomført en del forskning om hvordan det er for elevene å kombinere idrettssatsing og utdanning. I all hovedsak baserer den tidligere forskningen seg på opplevelsene og erfaringene til elever og idrettsutøvere som har gått på toppidrettsgymnas eller idrettsskoleprogrammer. Funn i flere studier viser at det er utfordringer knyttet til det å kombinere idrettssatsing og skolegang, og samtidig prestere godt på begge arenaene (Bjørndal & Gjesdal, 2020; Christensen & Sørensen, 2009, Sæther et al., 2022; Thomsen & Nørgaard, 2020). Konsekvenser som eksempelvis stress og utbrenthet kan forekomme med å kombinere to karrierer, og i flere av studiene viser det seg at idrettskarrieren betyr mer enn

utdanning (Arresola et al., 2017; Bennie & Connor, 2006; Christensen & Sørensen, 2009; Stambulova & Wylleman, 2015; Thomsen & Nørgaard, 2020;). Flere studier belyser at det er mulig å kombinere toppidrett og utdanning så lenge samarbeidet mellom involverte aktører er gode nok, og at idrettsutøverne får hverdagen sin tilrettelagt med stor grad av fleksibilitet (Bjørndal & Gjesdal, 2020; Christensen & Sørensen, 2009; Sæther et al., 2022). Med en godt tilrettelagt hverdag og stor grad av fleksibilitet, kommer det frem i den tidligere forskningen at det er mulig å kombinere toppidrett og utdanning. Hvorfor velger da noen elever å slutte på toppidrettsgymnas, og hva oppgir elevene som årsaker?

En vitenskapelig begrunnelse handler om at ulike spørsmål er verdt å stille basert på at svarene vil gi en større systematisk kunnskap (Everett & Furseth, 2012, s. 121). En vitenskapelig begrunnelse for å stille disse overordnede spørsmålene er at tidligere forskning, som har undersøkt hvordan det er å kombinere idrettssatsing og utdanning, er primært basert på opplevelser og erfaringer med å kombinere idrettssatsing og utdanning. Basert på tidligere forskning synes det å være en mangel på forskning om spillet mellom ulike aktører og hvordan dette påvirker elevene, samt de psykologiske forholdene som påvirker hvorfor elever ved toppidrettsgymnas velger å avslutte sin skolegang. Derfor er det interessant å undersøke hva elevenes subjektive opplevelser og forklaringer på årsakene til deres avgang er ved å benytte Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske utviklingsmodell og Ryan og Deci selvbestemmelsesteori (2017).

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av fem hovedkapitler. I kap. 1 gjorde jeg rede for valg av tema, studiens kontekst, tidligere forskning, problemstilling og forskningshull. I kap. 2 presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven som danner grunnlaget for datamaterialet. Deretter i kap. 3 vil jeg redegjøre for oppgavens metodologi. Videre i kap. 4 fremstilles funnene fra den kvalitative analysen som diskuteres opp mot studiens kontekst, tidligere forskning, teori og problemstillingen. I kap. 5 vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, nytteverdi og tanker om videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

Teori benyttes for å besvare og begrunne problemstillingen for å oppdage noe spennende (Johannessen et al., 2018, s. 33). Teorikapittelets ingredienser vil danne oppgavens teoretiske rammeverk som benyttes i diskusjonen av forskningsprosjektets funn. Aller først vil Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell (1979) bli benyttet for å forklare sammenhengen mellom ulike miljøer, og på hvilken måte miljøene påvirker hverandre i et samspill mellom individet og miljøene. Videre for å forklare hvordan miljøene påvirker elevenes velvære vil Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori (SDT) bli anvendt for å belyse hvordan opplevelser og erfaringer i ulike miljøer direkte påvirker eleven. Å anvende disse teoriene, for å stille og svare på problemstillingen, er vurdert som hensiktsmessig på bakgrunn av at delene av teoriene kan utfylle hverandre og samtidig belyse elevenes ulike perspektiver.

2.1 *Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell*

Uria Bronfenbrenner (1979) og den bioøkologiske utviklingsmodellen forklarer menneskelig utvikling innenfor et helhetlig perspektiv, der det eneste analytiske premisset er at individet er i et miljø, eller i en kontekst til enhver tid. Bronfenbrenner lagde en modell for å kunne beskrive hvordan ulike miljøer påvirker mennesket. Det er en systematisk utviklingsmodell som bidrar til å forklare hvordan samspillet mellom ulike aktører et individ er involvert i – eksempelvis idrettslag, skolen og hjemmet – kan resultere i et konkret utviklingsforløp. Det er ikke kun snakk om ett miljø, og en idrettsutøver befinner seg i flere ulike miljøer samtidig der praksis, normer og regler ofte er forskjellige. Av den grunn er det flere miljøer som påvirker idrettsutøverens identitetsdannelse og ferdighetsutvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Bronfenbrenner tar utgangspunkt i at mellom individ og miljø vil mennesket utvikle og tilpasse seg kontinuerlig i et langt livsløp der individ og miljø påvirker hverandre. Bronfenbrenner benytter «økologiske overganger» som begrep til å forklare endringer i utviklingen til mennesket. Disse endringene kan eksemplifiseres med at idrettsutøveren bytter skole, idrettslag, flytter fra byen eller at foreldrene skiller seg. Slike endringer kan føre til andre vilkår i oppveksten, og kan dermed lede til tilpasningsutfordringer. Bronfenbrenner vektlegger at det er mulig å forstå det økologiske miljøet gjennom ulike nivåer der individet befinner seg i sentrum. Faktorene som påvirker menneskelig

utvikling, blir derfor systematisert gjennom fire ulike systemnivåer. Nivåene kalles for mikro-, meso-, ekso-, og makromiljøer (Bronfenbrenner, 1979, s. 4).

Mikromiljøet refererer til den innerste sirkelen i utviklingsmodellen til Bronfenbrenner. Dette miljøet innebærer alle situasjoner eller sosialiseringsarenaer i hverdagen eleven selv er i direkte kontakt med, og der eleven enten påvirker eller blir påvirket av andre (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Mikromiljøet refererer til de sosiale situasjonene som blant andre kan være arenaer som skolen, idrettslag, familie eller andre aktiviteter. I dette miljøet blir mennesket påvirket ved direkte samhandling, opplevelser og hendelser som mennesket er involvert i (Bronfenbrenner, 1979, s. 23).

Mesomiljøet blir beskrevet som et samspill der det finnes kommunikasjon mellom to eller flere mennesker i to eller flere mikromiljøer. Mesomiljøet blir sett på som et nettverk av mikrosystemer, eksempelvis skole, idrettslag og hjemmet. Samspillet som finnes innenfor et mesomiljø kan både være motsetninger og samsvare med hverandre. Mesomiljøet refererer til et samarbeid mellom ulike miljøer, og viser hvordan en spesifikk situasjon påvirker andre situasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Samarbeid mellom skolen og hjemmet, idrettslag og hjemmet eller skolen og idrettslaget, er eksempler på ulike mesomiljøer. For å praktisere teorien er det avgjørende for en elev som begynner på et toppidrettsgymnas at mikromiljøene samarbeider og at mesomiljøet fungerer. For å eksemplifisere kan det være i forhold til elever på toppidrettsgymnaser som har behov for spesiell tilrettelegging. I en overgang fra et mikromiljø til et annet vil disse elevene ha store forventninger til seg selv og må oppfylle høye krav. Derfor er det viktig med gjensidig forståelse mellom mikromiljøene som finnes i mesomiljøet, slik at elevene føler trygghet og forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979).

Eksomiljøet refererer til ulike mikromiljøer som påvirker eleven uavhengig av om eleven er direkte involvert i miljøene. Dette omhandler én eller flere kontekster som eleven ikke er direkte involvert i, men likevel påvirker mikromiljøet eleven er aktiv i på bakgrunn av handlinger eller beslutninger som blir gjort i et eksomiljø. Mer konkret er eksomiljøer utenfor rekkevidden til eleven, men som kan indirekte påvirke eleven (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). For å eksemplifisere dette kan det tenkes at når foreldrene til en elev har oppnådd noe bra på jobben kan dette påvirke eleven positivt. Et annet eksempel er om elevens lærer mistenker at det er familiære problemer hos

eleven, og dermed kan dette påvirke elevens undervisning negativt. Videre er det verdt å nevne at overordnede organer, eksempelvis myndighetene, kan påvirke elevenes mikromiljøer hvis det blir utført store omveltninger i skolen eller idretten.

Makromiljøet refererer til den ytterste sirkelen i utviklingsmodellen. Dette miljøet viser til ulike mønstre som verdier, tradisjoner, økonomi, strukturer og kulturer. Innenfor dette blir politikk og lovverk også inkludert. Forhold i et makromiljø kan påvirke alle miljøene i utviklingsmodellen. Samfunnets lover vil påvirke alle miljøene, men på en annen side har mikromiljøene mulighet til å regulere denne påvirkningskraften ved å enten svekke eller forsterke den. Eksempelvis kan nye lover eller økonomiske omveltninger skape konsekvenser for et allerede fungerende samspill i meso- og mikromiljøene (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Eksempler på vesentlige føringer i et makromiljø er skolelovgivning, læreplaner og fotballforbundets regelverk.

Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell forsøker å ta vare på relasjonene som oppstår mellom de ulike miljøene. Relasjonene mellom de ulike miljøene har like stor betydning som de enkeltsituasjonene som oppstår innenfor hvert miljø. Styrken ved denne utviklingsmodellen er at den kontekstualiserer hvor kompleks en overgang kan være og elevenes erfaringer av en overgang. I tillegg viser modellen hvor stor betydning sammenhengen i relasjonene mellom miljøene har. Det er likevel viktig å ta utgangspunkt i at miljøene er i forandring til enhver tid (Bronfenbrenner, 1979).

2.2 Self-Determination Theory

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er den mest anerkjente motivasjonsteorien, og er utviklet av de verdenskjente motivasjonseksperter Edward L. Deci og Richard M. Ryan i 1985 (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Ryan og Deci (2017) forklarer at selvbestemmelsesteorien er en teori som er grunnlagt på empirisk forskning og omhandler menneskelig atferd og personlighetsutvikling. Videre påpeker de at teorien fokuserer hovedsakelig på det psykologiske nivået og skiller mellom ulike typer motivasjon langs et kontinuum fra kontrollert til autonom. SDT er spesielt opptatt av hvordan sosial-kontekstuelle faktorer kan støtte eller hindre menneskers utvikling ved å tilfredsstillere deres grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Selv om teorien primært er psykologisk, har forskning også vist at det finnes biologiske grunnlag for disse psykologiske prosessene, og at de kan sees i et

evolusjonært perspektiv. De sosiale forholdene som tilrettelegger for eller hindrer menneskets evne til psykologisk vekst og velvære er sentralt i SDT. Ryan og Deci (2017) hevder at SDT undersøker både biologiske, sosiale og kulturelle forhold som kan fremme eller hindre den iboende menneskelige kapasiteten for psykologisk vekst, engasjement og velvære. I tillegg tar teorien hensyn til individuelle og sosiale faktorer som kan påvirke vitalitet, motivasjon, sosial integrasjon og velvære. SDT-forskning undersøker både positive og negative faktorer for å forstå bedre hva som kan bidra til trivsel og lykke, og hva som kan føre til mistriivsel og ulykkelighet (Ryan & Deci, 2017, s. 3).

Ryan og Deci (2017) forklarer at å fokusere på velvære, menneskelig blomstring og de forholdene som støtter eller hindrer disse faktorene, er av stor betydning på grunn av variasjonene i resultatene av menneskelig utvikling. De forklarer videre at det åpenbart er en naturlig tendens for mennesket å oppnå forskjellige grader av sunn psykologisk, sosial og atferdsmessig funksjon og å realisere våre kapasiteter og talenter på ulike nivåer. SDT er en livsvitenskap som nærmer seg psykologisk vekst, integritet og velvære fra et organismeperspektiv. Teorien antar at mennesker er nysgjerrige, fysisk aktive og sosiale vesener som engasjerer seg proaktivt i sin egen utvikling. Mennesker viser en iboende interesse for å lære og mestre både den indre og ytre verden, med tilbøyeligheter til utforskning, manipulering og assimilering av sosiale normer og reguleringer gjennom aktiv internalisering og integrering. SDT fokuserer på omstendighetene som støtter disse iboende utviklingsprosessene, samt hvordan kontekster kan forstyrre eller hindre dem (Ryan & Deci, 2017, s. 4). SDT vektlegger betydningen av fenomenal tilfredsstillelse som følger med indre motivasjon, internalisering og sosial integrasjon. SDT hevder at disse tilfredsstillelsene er kompetanse, autonomi og tilhørighet, og er nøkkelen til menneskelig utvikling. Disse tilfredsstillelsene predikerer også vitalitet og velvære. SDT viser at støtte for disse tilfredsstillelsene i sosiale sammenhenger forbedrer menneskets nysgjerrighet, kreativitet, produktivitet og medfølelse (Ryan & Deci, 2017, s. 5).

2.2.1 Motivasjon

Analysen deres av selvbestemmelsens forhold til utvikling, atferd, prestasjoner og velvære er primært basert på motivasjonsprosesser. SDT bruker med andre ord motivasjonskonsepter for å adressere de viktige menneskelige problemstillingene. Ryan

og Deci (2017) definerer at motivasjon betyr å bevege eller påvirke noen til å gjøre en handling. Motivasjonsteorier i psykologien har fokusert på å undersøke hva som gir energi og retning til atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 13). SDT skiller seg fra andre motivasjonsteorier ved å vektlegge forskjellige typer og kilder til motivasjon som påvirker kvaliteten og dynamikken i atferd. I stedet for å bare se motivasjon som et enhetlig fenomen antyder SDT at noen former for motivasjon er helt frivillige og reflekterer ens interesser eller verdier, mens andre kan være helt ytre, som når man blir tvunget eller presset til å gjøre noe en ikke finner av verdi. SDT differensierer derfor eksplisitt begrepet motivasjon for å vurdere de varierte effektene av ulike typer motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 14).

SDT kategoriserer motivasjonsbegrepet i tre forskjellige former: ytre motivasjon, indre motivasjon og amotivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 14-16). Ytre motivasjon handler om motivasjon som ligger utenfor en spesifikk aktivitet, noe som betyr at atferden ikke nødvendigvis gir glede (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Likevel finnes det flere former for ytre motivasjon, og SDT skiller mellom autonom og kontrollert ytre motivasjon. En autonom motivert handling er basert på sterk vilje og når personen frivillig engasjerer seg i handlingen (Ryan & Deci, 2017, s. 14). En autonom ytre motivert atferd er en handling basert på eget initiativ, og er preget av stor entusiasme på bakgrunn av viktigheten og verdien av handlingen (Skaalvik & Skaalvik, s. 151-152). Atferd som er karakterisert som kontrollert er når mennesket føler seg presset eller tvunget til å utføre en handling. Eksempelvis er en ytre kontrollert motivert handling når atferden til et menneske er basert på følelse av tvang og ikke forenelig med menneskets selvfølelse. Indre motivasjon handler om indre motiverte handlinger basert på egenverdi, og at handlingen gir glede eller tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2017, s. 14). I SDT har det blitt observert en forbindelse mellom indre motivasjon og oppfyllelsen av de tre essensielle psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

SDT bruker begrepet amotivasjon og beskriver begrepet som en tilstand der mennesker mangler intensjon og motivasjon, og som følge av det er passive, ineffektive eller formålsløse når det gjelder en gitt oppgave. Imidlertid blir amotivasjon skilt mellom ulike former innenfor SDT. En form for amotivasjon oppstår når mennesker ikke utfører en oppgave fordi de føler seg ute av stand til å oppnå ønsket resultat. Dette kan skyldes

oppfatninger om at man ikke kan kontrollere utfallet, eller for at man mangler tillit til egne ferdigheter. Denne formen for amotivasjon handler om at mennesket føler mangel på kompetanse. En annen form for amotivasjon skyldes manglende interesse, relevans eller verdi av oppgaven, selv om man har nødvendige ferdigheter og kontroll over situasjonen. En tredje form for amotivasjon er motstand mot å bli påvirket av krav som strider imot ens grunnleggende behov for autonomi og tilhørighet. Hver av disse formene for amotivasjon kan ha ulik varighet og innvirkning på motivasjon, og de har også ulike faktorer som påvirker dem og implikasjoner for hvordan de påvirker menneskers atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 16). Denne studien avgrenses ved å rette oppmerksomheten mot den grunnleggende psykologiske behovsteorien innenfor SDT. Derfor vil den ikke inkludere de andre miniteoriene som Ryan og Deci (2017) beskriver.

2.2.2 Basic Psychological Needs Theory

Basic Psychological Needs Theory (BPNT) illustrerer begrepet «behov» ved å beskrive det som essensielle næringsstoffer for vekst, integritet og velvære. Disse næringsstoffene blir omtalt som grunnleggende psykologiske behov. De grunnleggende psykologiske behovene i denne teorien kan sammenlignes med menneskets fysiologiske behov, da tilfredsstillelse eller undertrykkelse av behovene fører til konsekvenser. Begrepet behov skiller seg fra andre kontekster innenfor motivasjonsteorier og bygger gjerne på noe en ønsker seg, da behovskonseptet kan knyttes direkte til menneskelig funksjon. Derfor vil mennesker konstant strebe etter å møte sine behov i det miljøet de befinner seg i (Ryan & Deci, 2017 s. 82). BPNT tar utgangspunkt i ideen om at indre motivert atferd er avhengig av oppfyllelsen av de tre grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Teorien antar at mennesker allerede innehar behovene, og derfor vektlegges ikke styrken av behovene, men heller graden av tilfredsstillelse. Dette er en betingelse for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Miljøer som tilrettelegger for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene fremmer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017 s. 230). Miljøer som ikke tilfredsstiller behovene, vil lede til negative konsekvenser, som mangel på tilhørighet eller utbrenthet og stress (Bennie & O'Connor, 2006; Stambulova & Wylleman, 2015; Stenset, 2011).

Ryan og Deci (2017) sier at behovet for *kompetanse* er en godt undersøkt problemstilling for utvikling. Deres perspektiv på behovet for kompetanse er hentet fra

arbeidet til White (1959). Følelsen av kompetanse spiller en viktig rolle når det gjelder å utvise engasjement i vanskelige perioder, og for å opprettholde engasjementet videre (Ryan & Deci, 2017, s. 95). Det er mulig å se sammenhengen mellom kompetansebehovet og mestringsforventningene til elevene i Banduras (1997) teori, som forklarer at mennesket oppfatter seg selv som kompetente i utfordrende oppgaver og har klare paralleller til bestemte handlinger med høye mestringsforventninger. Det er også avgjørende å kunne oppfatte seg selv som en verdifull bidragsyter i en gruppe. For å opprettholde følelsen av kompetanse er det nødvendig med spesiell tilrettelegging som tar hensyn til den enkeltes behov og evner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Ifølge Ryan og Deci (2002) handler behovet for kompetanse om å kunne samhandle effektivt i det sosiale miljøet en befinner seg i, samt å ha muligheter til å uttrykke og utvikle egne evner og ferdigheter i ulike aktiviteter. Når aktivitetene gir anledning til å utvikle og anvende ferdigheter, øker behovet for å føle seg kompetent. Evnen til å uttrykke egne evner og ferdigheter kan bidra til mer effektiv interaksjon i det aktuelle miljøet. Når det er støtte for å vise frem sin kompetanse i aktiviteter, opplever man trygghet og får muligheten til å eksperimentere og prøve nye ting. Dersom kompetansebehovet ikke støttes, vil interaksjonen i miljøet oppleves som mindre effektiv, og man vil ha mindre mulighet til å uttrykke egne ferdigheter. Begrensninger i uttrykkelsen av ferdigheter vil føre til mindre kompetanse i aktiviteter og mindre autonomi (Ryan & Deci, 2002, s. 7).

Det andre grunnleggende psykologiske behovet i Ryan og Decis (2017) konseptualisering er behovet for *autonomi*. Dette behovet er det mest kontroversielle og er en sentral del i arbeidet deres. Ryan og Deci (2017) beskriver at behovet for autonomi tilfredsstilles dersom mennesket opplever å delta i en aktivitet basert på eget initiativ. Når handlingene til et individ er basert på autonomi utføres den på bakgrunn av selvstendighet. Handlingen er derfor ikke bestemt av andre og styres på bakgrunn av egen vilje der individet selv bestemmer hvordan aktiviteten skal gjennomføres (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Ryan og Deci (2002, s. 8) beskriver autonomi som et grunnleggende behov som viser til individets ønske om å ha fri vilje, muligheten til å bestemme over seg selv og bestemme hva en skal gjøre. Ryan og Deci (2002) påpeker videre at for å utvikle indre motivasjon for en aktivitet må atferden være styrt av egen vilje under aktiviteten og ikke bestemt av andre. Det er individet selv som sitter i førersetet for hvordan aktiviteten skal gjennomføres (Ryan & Deci, 2002, s. 8). Når individet bestemmer selv, er atferden selvbestemt og aktiviteten underbygges av frihet (Ryan &

Deci, 2000, s. 70-71). Ryan og Deci (2017) påpeker at oppfattelsen av autonomi er til stede når handlingen er basert på egne interesser. Autonomi beskrives videre som et grunnleggende menneskelig behov der individer søker etter frihet og egen vilje. Behovet for autonomi er helt sentralt når det gjelder utvikling av indre motivasjon. Når behovet for autonomi tilfredsstilles, vil mennesket oppleve indre motivasjon for aktiviteten som bedrives. Dersom behovet for autonomi ikke tilfredsstilles ved eksempelvis ytre press, straff eller tvang vil dette få negative konsekvenser for individets indre motivasjon. I tillegg vil følelsen av kompetanse og tilhørighet svekkes i tråd med begrensningen av autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 97).

Behovet for *tilhørighet* er det siste grunnleggende psykologiske behovet. Behovet for tilhørighet blir beskrevet av Ryan og Deci (2017) som et aksiom for de fleste teoretiseringer om at handlinger bestemmes innenfor en sosial kontekst. Når en likevel går nærmere inn på hvorfor det er slik viser det seg at mennesker uansett har behov for andres omsorg og hjelp for å tilpasse seg. Ryan og Deci (2017) forklarer videre at for å oppnå behovet og følelsen av tilhørighet må en føle seg en del av et fellesskap. Dette innebærer at individer føler at de blir lyttet til og tatt imot på en positiv måte av andre som befinner seg i samme miljø, og at de selv har muligheten til å gjengjelde dette. Tilhørighetsbehovet blir tilfredsstillt når deltakerne i fellesskapet føler seg ivaretatt og får muligheten til å vise omsorg og velvilje mot hverandre. Behovet for tilhørighet handler mye om å føle seg betydningsfull eller viktig i andres øyne. Det viser et behov for nærhet til andre og et behov for å bli inkludert i et fellesskap (Ryan & Deci, 2017, s. 96). Dette kan knyttes til skolen og idretten som læringsarena hvor det handler om å vektlegge et inkluderende læringsmiljø der elevene blir sett, respektert og deltar i aktiviteter de forventer å mestre. Mangel på tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet kan føre til negative konsekvenser, eksempelvis mistriivsel blant elever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153; Stenset, 2011).

De grunnleggende psykologiske behovene i SDT vil bli benyttet som en del av forskningsprosjektets teoretiske rammeverk. Elever som går på toppidrettsgymnas, er i all hovedsak involvert i to prestasjonsmiljøer i løpet av skolegangen der. Dersom elevene skal oppleve at de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles er det helt sentralt at aktørene innenfor de ulike miljøene elevene befinner seg i, forsøker å skape et miljø som tilfredsstillt elevenes grunnleggende psykologiske behov. Da denne

studien retter sin oppmerksomhet mot elever som har sluttet på toppidrettsgymnas er det interessant å undersøke hvorvidt elevene opplevde at miljøene de befant seg i påvirket eleven og om miljøene tilfredsstilte de grunnleggende psykologiske behovene. Dersom elevene beskriver følelsen av tilfredsstillelse eller undertrykkelse av de grunnleggende psykologiske behovene kan dette indikere miljøet de var involvert i, og om det var avgjørende for frafall eller fortsettelse. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 153) har behovene avgjørende betydning for vekst, utvikling og trivsel. Det er derfor svært viktig at lærere og trenere i skoler og klubber er bevisste på hvordan de kan tilfredsstille disse behovene for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, ferdigheter og behov.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gi en redegjørelse og begrunnelse for de metodiske valgene som er blitt tatt. Først og fremst vil jeg presentere og begrunne valget av vitenskapsteorier. Diskusjon rundt rollen som forsker og min forforståelse rundt temaet kan ha stor betydning med tanke på kvalitative intervju, og vil av den grunn bli belyst deretter. Videre vil jeg redegjøre for kvalitativ forskningsmetode som består av det kvalitative forskningsintervjuet, semistrukturert intervju, intervjuguide, prøveintervju, utvalg og rekruttering, presentasjon av utvalget og selve gjennomføringen av intervjuene. Videre vil analyse av datamaterialet bli beskrevet. Avslutningsvis vil kvalitetssikring av studien presenteres herunder reliabilitet, validitet og overførbarhet. Helt til slutt vil jeg presentere de etiske overveielser som er blitt gjort underveis i forskningsprosjektet.

3.1 Vitenskapsteori

Thagaard (2018) påpeker at valget av vitenskapsteoretisk tilnærming er tett knyttet til forskerens mål om hva de ønsker å undersøke og bidrar til å danne et fundament for forskerens forståelse som utvikles gjennom forskningsprosessen. Fortolkende teoretiske retninger er en viktig grunnmur for kvalitative metoder. Innenfor de fortolkende teoretiske retningene finner vi det fortolkende paradigme som, med ulike formål, ønsker å oppnå en forståelse av sosiologiske og kulturelle fenomener (Thagaard, 2018, s. 33). Studiens formål er å finne ut av hvordan elever på fotball-linje ved et privat toppidrettsgymnas opplevde og erfarte det å kombinere idrettssatsing og utdanning, og hvorfor de valgte å slutte før samtlige tre skoleår var fullført. Derfor er det naturlig at prosjektet befinner seg i det fortolkende paradigme. I denne studien spiller hermeneutikk og fenomenologi, som er to forskjellige vitenskapsteoretiske tilnærminger innenfor det fortolkende paradigmet, en sentral rolle.

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Thagaard (2018) forklarer at hermeneutikken poengterer betydningen av personers handlinger og forskerens fortolkning av den gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold og få en helhetlig forståelse, noe som samsvarer med studiens formål. Hermeneutikken presiserer at det ikke bare er én sannhet, og at en kan tolke fenomener på flere nivåer. Denne tilnærmingen tar for seg prinsippet om at en bare kan forstå meningsinnholdet i den sammenhengen som studeres. For å eksemplifisere en

hermeneutisk tilnærming er et formål for forskeren å gi en «tykk» beskrivelse. En «tynn» beskrivelse gjengir kun det som forskeren observerer, men en «tykk» beskrivelse implementerer personers beskrivelse av hva de mente med handlingene sine, i tillegg til personenes og forskerens fortolkning (Thagaard, 2018, s. 37). Som forsker vil jeg fortolke noe som allerede er fortolket av personene jeg skal intervjuer, og i disse tilfellene kalles denne formen for dobbel hermeneutikk. For forskeren er det vesentlig å kunne koble egne opplevelser og erfaringer til intervjupersonenes opplevelser og erfaringer uten at forskerens forforståelse overgår det dype meningsinnholdet i datamaterialet som kommer frem i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 38).

Dette forskningsprosjektet tar i bruk kvalitative intervjuer som metode der jeg som forsker søker etter elevenes subjektive opplevelser og erfaringer av å kombinere toppidrett og utdanning. Dette forskningsprosjektet utforsker menneskers meninger og erfaringer av et fenomen, og dermed er fenomenologien også relevant. Thagaard (2018) forklarer at fenomenologien innebærer at forskeren forsøker å oppnå en forståelse av et fenomen gjennom enkeltpersoners subjektive opplevelser og erfaringer. Videre forklarer Thagaard (2018) at den fenomenologiske reduksjonen handler om at interessen er rettet mot fenomenverdenen slik informantene vi studerer, opplever den (Thagaard, 2018, s. 36). Ved å intervjuer seks frafallselever vil det komme frem både ulike og like erfaringer knyttet til hvorfor de valgte å slutte. Som forsker innenfor fenomenologien er det viktig å være åpen for erfaringene til informantene. Innenfor fenomenologien forstås fenomener på bakgrunn av informantenes perspektiver. Forskere som er fenomenologisk orienterte beskriver fellestrekk ved informantenes erfaringer som kommer til uttrykk i et prosjekt. Disse felles erfaringene gir et godt grunnlag for å forstå fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). På bakgrunn av dette er fenomenologien en fortolkende teoretisk retning som er relevant og hensiktsmessig å orientere seg mot i arbeidet med dette prosjektet.

3.1.2 Forskerrollen og forforståelse

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskerens rolle er helt sentral når det gjelder kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Videre hevder Thagaard (2018) at det ofte vil oppstå en nær relasjon mellom forsker og intervjudeltakere når en benytter seg av semistrukturerte intervjuer, som også kan lede til en betydningsfull

relasjon med tanke på informasjonen en får fra intervjudeltakerne (Thagaard, 2018, s. 14). I løpet av forskningsprosessen har det vært viktig å kontinuerlig reflektere over mine egne valg og være bevisst på min rolle som forsker. Det er viktig å være oppmerksom på at min atferd kan påvirke elevenes beskrivelser under intervjusituasjonen. Informasjonen deltakerne formidler vil bli påvirket av deres oppfatninger av min rolle som forsker (Thagaard, 2018, s. 82). I et kvalitativt intervju kreves det at forskeren er fleksibel og kan mestre sosiale relasjoner (Thagaard, 2018, s. 16). I forbindelse med innsamling av datamaterialet tok jeg i bruk en semistrukturert intervjuguide med en intensjon om å få relevante svar spørsmål som senere kan besvare problemstillingen. I tillegg var det fordelaktig å være åpen for endringer i forhold til informasjonen deltakerne formidlet. Jeg unngikk å stille ledende spørsmål slik at deltakerne ikke følte at de måtte svare det spørsmålet eventuelt hadde ledet til (Thagaard, 2018, s. 93).

Min egen forforståelse av frafall fra toppidrettsgymnas knyttes delvis til mine egne erfaringer fra videregående skole og toppidrett fotball, lærerutdanningen og som lærervikar i toppidrett fotball på videregående skole. Jeg har spilt fotball nesten hele livet og vært en del av dette miljøet i mange år. Flere av mine tidligere klassekamerater på ungdomsskolen valgte å begynne på toppidrettsgymnas fremfor vanlig offentlig videregående skole med toppidrett fotball som valgfag. Grunnen til det var at det aktuelle toppidrettsgymnaset skulle være bedre på tilrettelegging av skole og idrettssatsing. Et par av mine tidligere klassekamerater sluttet på toppidrettsgymnaset, og det var overraskende å høre at det ikke ble slik de hadde blitt fortalt av skolen før de søkte seg inn. Flere av klassekameratene mine kom tilbake etter bare ett og to år og fullførte skolegangen sin på offentlige videregående skoler. De kom tilbake med blant annet manglende motivasjon for videre idrettssatsing og langtidsskader. Jeg har tidligere jobbet med denne gruppen elever som toppidrettslærer på fotball på videregående skole. Mitt inntrykk er at toppidrettsgymnasene mister flere unge og lovende talenter på bakgrunn av årsaker som kunne vært forebygget eller gjort noe med tidligere.

Det kan være fordelaktig å bruke min forforståelse for temaet i denne forskningen da mine personlige erfaringer og opplevelser bidrar til å oppfatte muligheter. Det har vært spesielt viktig å være objektiv i gjennomføringen av intervjuene slik at deltakerne ikke oppfatter om jeg er enig eller uenig i det dem sier. På grunn av gode forberedelser før

gjennomføringen av intervjuene syntes jeg ikke at min forforståelse eller rolle som forsker påvirket elevene. I denne forskningsprosessen er det deltakernes subjektive opplevelser og erfaringer som kommer frem, og min rolle som forsker har bidratt til økt forståelse og et bedre utgangspunkt for refleksjon og diskusjon av funnene.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode er hensiktsmessig å benytte seg av da formålet med studien går ut på å samle informasjon fra enkeltindivider om hvordan de opplever, erfarer og fortolker sin livssituasjon. Ved å benytte kvalitativ forskningsmetode er det mulig å skaffe mye data som vil bidra til å skape et godt utgangspunkt for å kunne forstå de sosiale fenomenene som studeres. Kvalitative studier innebærer at opplegget for metoden har stor fleksibilitet, noe som vil si at under forskningsprosessen vil det være rom for å endre utformingen av opplegget underveis (Thagaard, 2018, s. 16). I forlengelsen av dette kan en samle inn data på flere måter med ulike analytiske verktøy, og valgene jeg har tatt med tanke på dette vil bli beskrevet senere i oppgaven. Noen kvalitative prosjekter baseres på feltarbeid, eksempelvis deltagende observasjon og intervju, og kjennetegnes av nærhet til deltakerne i studien (Thagaard, 2018, s. 16). Etter nøye vurderinger var det mest hensiktsmessige i denne studien å ta i bruk individuelle intervjuer av et strategisk utvalg elever.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Studiens problemstilling som blir lagt til grunn legger føringer for hvilken metodisk tilnærming som blir tatt i bruk ved innsamling av datamaterialet. For å besvare oppgavens problemstilling er det essensielt å benytte seg av relevante metoder. Det kvalitative forskningsintervjuet ønsker å oppnå en forståelse av verden ut ifra intervjupersonenes perspektiver (Thagaard, 2018, s. 53). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) presiserer at målet er å fremme personers erfaringer og opplevelser av verdenen. Intervjuets formål er å få god kunnskap om intervjuobjektens subjektive meninger, opplevelser og erfaringer rundt egen livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 89). Kvalitative intervjuer er ansett som svært relevante for å samle inn informasjon om elevenes subjektive meninger, opplevelser og erfaringer, og for å få frem et dypere meningsinnhold slik at det endelige datamaterialet som kommer ut av intervjuene er nyanserte. I tillegg er kvalitativt intervju er en god metode for å forstå hvordan intervjuobjektene opplever og forstår seg selv og sin livssituasjon (Thagaard, 2018, s.

53). Formålet med studien er å få et dypt og godt blikk på elevenes subjektive meninger, opplevelser og erfaringer med å kombinere toppidrett og utdanning, og det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 52-53) sentralt at elevene følger seg trygge i intervju situasjonen for at de skal kunne åpne seg opp. Derfor er det viktig for meg å gi deltakerne tilstrekkelig med tid til å reflektere over spørsmålene jeg stiller. Videre er det avgjørende at jeg opptrer som en god lytten og viser forståelse for det de deler med meg.

Thagaard (2018) belyser at et forskningsintervju kan formes på forskjellige måter. Eksempelvis kan et intervju kjennetegnes av lite struktur og kan tolkes som en samtale mellom forskeren og intervjuobjektet om hovedtemaer i intervjuet. I et slikt intervju kan intervjuobjektet ta opp temaer underveis i intervjuet og spørsmålene kan tilpasses temaene som dukker opp. På denne måten kan ny relevant informasjon komme frem som forsker ikke hadde tenkt på i utarbeidelsen av intervjuguiden. En annen form for intervju kan være et relativt strukturert intervju. I dette tilfelle er spørsmålene utformet i forkant av intervjuet og følger rekkefølgen nokså slavisk (Thagaard, 2018, s. 90). Fordelen med en slik intervjuform er at svarene kan sammenlignes med svarene til resten av intervjuobjektene da alle har gitt svar på de samme spørsmålene. Denne intervjuformen er mest brukt i prosjekter hvor formålet er å sammenligne personer (Thagaard, 2018, s. 90-91).

3.2.2 Semistrukturert intervju

Til tross for de allerede nevnte intervjuformene, er en semistrukturert tilnærming den mest brukte innenfor kvalitative intervjuer. Denne formen for intervju blir benyttet oftest i kvalitative prosjekter. Dette semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av en delvis strukturert intervjuguide, der forsker fastlegger temaer i forkant, men rekkefølgen av disse bestemmes underveis i intervjuet. Denne tilnærmingen ble valgt for denne studien da det gir meg mulighet til å sikre at temaene som ble valgt i forkant blir belyst, og for at det gir meg mulighet til å følge med på informantens fortelling, og samtidig legge til spørsmål om andre temaer som dukker opp (Thagaard, 2018, s. 91). Den mest brukte fremgangsmåten er intervju med enkeltpersoner, til tross for at det er mulig å gjennomføre denne metoden som fokusgruppeintervju. Grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre intervjuene individuelt er for å kunne stille oppfølgingsspørsmål individuelt og underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 92).

3.2.3 Intervjuguide

Ved utarbeidelse av en intervjuguide er det viktig å ha en god planlegging for å kunne stille spørsmål om viktige temaer, og for å kunne være fleksibel i henhold til intervjuobjektets utsagn. En intervjuguide består av en mengde spørsmål som skal representere viktige temaer i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg valgte å bruke en semistrukturert intervjuguide som inneholdt spørsmål om temaer som ble utarbeidet i forkant, men spørsmålenes rekkefølge kunne endres underveis i intervjuet dersom intervjuobjektene belyste nye interessante temaer (Thagaard, 2018, s. 91). Det er også helt sentralt å stille oppfølgingsspørsmål som motiverer intervjuobjektet til å gi utfylte svar om viktige temaer utarbeidet i intervjuguiden, og for å sikre god kvalitet (Thagaard, 2018, s. 95).

Thagaard (2018) forklarer at det finnes to modeller for hvordan en kan utforme en intervjuguide. «Tre-med-grener-modellen» består av en stamme som representerer prosjektets hovedtema, og grenene representerer spesifikke og konkrete temaer. Modellen er godt egnet når temaene i intervjuet er bestemt på forhånd. I tillegg til dette passer modellen godt med tanke på at dataanalysen baseres på en sammenligning av hva deltakerne har sagt om de samme temaene. Innenfor hvert tema stiller man spørsmål med hensikt om å utdype intervjuobjektets erfaringer. Derfor er det nyttig å finne en balansegang mellom det å spørre om temaene og gå mer i dybden på de bestemte temaene. Thagaard (2018) beskriver en annen fremgangsmåte for utarbeiding av intervjuguide som en «elv-med-sidestrømmer-modell». Denne modellen representerer elven som det sentrale temaet intervjuet skal handle om og sidestrømmene er et bilde på temaer som tas opp underveis i intervjuet. Modellen er godt egnet når formålet er å utforske et hovedtema samtidig som at vi ikke vet om andre relevante temaer. «Tre-med-grener-modellen» er i denne studien valgt som modell i utarbeidelsen av intervjuguiden (Thagaard, 2018, s. 95).

Utgangspunktet for å få et godt intervju er å være forberedt, og det kan en gjøre ved å sette seg selv inn i intervjuobjektets situasjon (Thagaard, 2018, s. 94). I og med at jeg har liten erfaring med det å forske er det desto viktigere for meg å sette seg godt inn i utarbeidelsen av intervjuguiden. I henhold til problemstillingen, tidligere forskning på feltet og relevante teorier som er tatt i bruk, kom temaene jeg burde legge mest vekt på tydeligere frem i intervjuguiden. Det er viktig å allerede ta hensyn til intervjuanalysen

når en utformer intervjuguiden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163). Med tanke på spørsmål og oppfølgingsspørsmål om de ulike temaene har jeg personlig fokusert på å kunne stille åpne spørsmål. Dette er hensiktsmessig når formålet er å få intervjuobjektet til å svare utdypende og fyldig (Thagaard, 2018, s. 97).

Intervjuguiden starter med spørsmål som intervjuobjektene relativt enkelt kan forholde seg til og svare på. Dette innebærer spørsmål som handler om hvem de er, hvordan oppveksten deres var og deres møte med fotball. Intervjuguidens oppbygning tar utgangspunkt i et dramaturgisk aspekt for at hoveddelen av intervjuet skal engasjere intervjuobjektene mer enn starten og avslutningen av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 100). Intervjuets oppstart er veldig viktig, og det er like viktig å være respektfull for å oppnå god kjemi med informantene (Thagaard, 2018, s. 101). Intervjuguidens hoveddel vektlegger spørsmål der fokuset er å knytte temaene sammen, og hensikten med avslutningen er å gi en oppsummering av årsakene til at elevene valgte som de gjorde. Under prosessen med å utarbeide intervjuguiden er det viktig å tenke over at deltakerne kan reagere emosjonelt på spørsmålene som blir stilt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Derfor er det viktig å sette søkelys på formuleringen av spørsmålene og ikke stille ledende spørsmål da intervjuobjektene kan føle et forventningspress (Thagaard, 2018, s. 97).

3.2.4 Prøveintervju

Forskerens kvalifikasjoner er helt sentralt ved utførelsen av et kvalitativt forskningsintervju. Gjennom vår egen praksis kan vi oppnå god læring (Thagaard, 2018, s. 94). I forkant av intervjuenes gjennomføring er det viktig å øve på å være intervjuer, for å få et godt resultat og god kvalitet. Med prøveintervjuer kan en lære å formulere spørsmålene som er utarbeidet i intervjuguiden, lære å etablere god kontakt og lytte, gi rom for pauser og reflektere over oppfølgingsspørsmål en kan stille. Uansett hvilke forutsetninger eller erfaringer forskeren har er det viktig å prøve ut intervjuene i ethvert nytt prosjekt for å være godt forberedt. Det aller viktigste med øvingen er å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. Hvis jeg stresser med å få stilt alle spørsmålene jeg har utarbeidet kan intervjuet bli av dårligere kvalitet fordi jeg bli for opptatt av meg selv. Det er lett å konsentrere seg for mye om neste spørsmål, og det kan føre til at jeg ikke lytter godt nok på svarene intervjupersonen gir (Thagaard, 2018, s. 94). For å gjennomføre et godt intervju er det viktig at jeg i forkant setter meg inn i informantenes

livssituasjon. Det er viktig å ha god kunnskap om konteksten rundt intervjuet for å kunne formulere relevante spørsmål (Thagaard, 2018, s. 94-95).

I forbindelse med dette forskningsprosjektet gjennomførte jeg ett prøveintervju. Jeg gjennomførte intervjuet sammen med en bekjent av meg som gikk på toppidrettsgymnas i perioden 2015-2016, men sluttet etter personen hadde fullført tre semester.

Prøveintervjuet ga meg en positiv opplevelse og inntrykket jeg satt igjen med var at samtalen fløt relativt godt. Det var litt utfordrende å forstå når jeg burde stille oppfølgingsspørsmål, og når jeg burde fortsette videre i intervjuguiden. I prøveintervjuet tilegnet jeg meg verdifull erfaring, og jeg ble bevisst over å stille spørsmålene for temaene som allerede var planlagte. I løpet av prøveintervjuet opplevde jeg å bli bedre til å tillate at informanten fikk sjanse til å svare på spørsmålene som ble stilt. I etterkant av prøveintervjuet oppnådde jeg en større forståelse for spørsmålene som er utarbeidet i intervjuguiden, og på hvilken måte jeg vil presentere dem. Min personlige opplevelse av intervjuguiden var at spørsmålene som er utarbeidet hadde god struktur. Videre i intervjuguiden opplevde jeg at noen spørsmål ga like svar. Derfor ble enkelte spørsmål fjernet etter prøveintervjuet. I tillegg til dette opplevde jeg at noen av spørsmålene var veldig formelle og spørsmålene ble omformulert slik at informantene oppnår større forståelse rundt spørsmålet. Med de utarbeidede spørsmålene i intervjuguiden kom det mange interessante svar omkring den tidligere idrettslevers subjektive meninger, erfaringer og opplevelser av å kombinere idrettssatsing og utdanning, og hvorfor informanten valgte å slutte på toppidrettsgymnas før alle de tre skoleårene var fullført. Med dette som utgangspunkt måtte jeg ikke gjøre så mange endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet. Det var kun noen få omformuleringer på spørsmålene som ble gjort, og jeg tok bort spørsmål som ga nokså like svar.

3.2.5 Utvalg og rekruttering

Et begrenset antall informanter er et kjennetegn på kvalitative undersøkelser. Med få informanter er det vesentlig å bruke en utvelgingsprosess som kan knyttes til prosjektets problemstilling, slik at dataanalysen som foretas gir en god forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 54). *Strategisk utvelging* i lys av problemstillingen baserer seg på en systematisk utvelgelse av informanter som reflekterer kriteriene for forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 54). *Teoretisk utvelging* er en annen utvelgelsesmetode. Denne metoden er ikke nødvendigvis like godt egnet for denne

studien da hensikten er å utforske en etablert teori, eller utvikle nye begreper (Thagaard, 2018, s. 55). Strategisk utvelging blir benyttet i denne studien, og når det gjelder studiens utvalg er det satt faste kriterier som vil være hensiktsmessig for problemstillingen. Det er ikke få meninger når det gjelder hvor mange personer som bør intervjues i en slik studie. Antallet personer som intervjues styres av undersøkelsens formål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 148).

Utvalget består av seks mannlige elever som er født mellom 1998-2004 og samtlige har tidligere gått på en fotball-linje ved et privat toppidrettsgymnas i Norge. Det kan være vanskelig å vite når utvalget er stort nok for å kunne utforske problemstillingen. Spørsmålet om utvalget er stort nok vurderes etter hvor godt en mener utvalget er for å utforske problemstillingen. Innenfor kvalitative studier vurderes utvalgets utforming og størrelse i henhold til studiens analytiske mål. I kvalitative studier gjennomføres det intensive og dype analyser som bidrar til å finne detaljene i sosiale prosesser. Det skal være mulig å gjennomføre omfattende analyser og utvalget bør derfor ikke være for stort på bakgrunn av tid og ressurser (Thagaard, 2018, s. 59). Det diskuteres videre over hvor stort utvalget skal være i et forskningsprosjekt. I følge Thagaard (2018, s. 59) bør utvalget være stort nok til å utforske problemstillingen og begrepet *metningspunkt* blir nevnt. Det handler om det punktet der utvalget vurderes som tilstrekkelig da flere deltakere sannsynligvis ikke ville gitt økt forståelse av fenomenene som studeres.

For å oppnå bredde og variasjon i utvalget er det sentralt i utvelgelsen å variere alderen og at begge kjønn inkluderes. Det er hensiktsmessig å inkludere begge kjønn på bakgrunn av at jenter og gutter kan ha ulike oppfatninger og beskrivelser, og i tillegg kan en sammenligne årsakene. Til tross for dette ble ingen kvinnelige deltakere rekruttert. Min oppfatning etter rekrutteringsprosessen er at det finnes svært få jenter som har gått på en fotball-linje ved et privat toppidrettsgymnas, og sluttet før de fullførte alle de tre skoleårene. Jeg var i kontakt med to potensielle kvinnelige deltakere som oppfylte kriteriene for deltakelse, men de ønsket ikke å stille. På bakgrunn av dette vil det ikke være mulig å sammenligne årsaker til frafall blant jenter og gutter, men dette er heller ikke hovedtemaet for undersøkelsen. Thagaard (2018, s. 12) påpeker at en må være forberedt på å bruke god tid på å etablere kontakter. Av disse grunner ble det til slutt rekruttert kun mannlige deltakere til dette forskningsprosjektet. Videre er deltakernes alder et viktig aspekt i utvelgelsen da det kan være en fordel at personene

som er eldre har fått tid til å reflektere over opplevelser og tiden deres på toppidrettsgymnas. Likevel er det viktig å inkludere yngre personer som nettopp har vært i situasjonen da inntrykk og følelser fortsatt ligger ferskt i minnet. Det er også sentralt at elevene spiller fotball på klubbnivå for å kunne nærmere undersøke samspillet mellom skole, klubb og hjemmet. Dette kan gi et sterkere fortolkningsgrunnlag med tanke på grunner til frafall. Å være bevisst over at utvalget ikke blir for stort er viktig da jeg ønsker å gå dypere i tematikken og med det vil intervjuene og analysearbeidet i etterkant være omfattende og tidkrevende.

Med NSD sin godkjenning satte jeg i gang å rekruttere relevante elever. Når en har valgt strategi for utvelgelse av informanter er det i arbeidet med å rekruttere deltakere til forskningsprosjektet hensiktsmessig å sende en formell henvendelse i en strategisk setting. På en annen side er det ingen automatikk i at formelle henvendelser kommer frem. *Tilgjengelighetsutvalg* og *snøballmetoden* er to ulike metoder for å rekruttere deltakere til et forskningsprosjekt. I dette tilfelle tok jeg i bruk snøballmetoden, som er en vanlig metode for å velge ut deltakere som kan stille opp. Jeg tok først kontakt med noen personer jeg kjenner som innehar egenskapene og kvalifikasjonene jeg etterspør i utvalgskomiteet. Deretter spurte jeg disse personene om de visste om andre som også har relevante egenskaper og kvalifikasjoner, eller som befinner seg i lik situasjon (Thagaard, 2018, s. 56). En utfordring med denne metoden er at utvalget kun vil bestå av personer som er innenfor samme nettverk eller miljø. Derfor kontaktet jeg flere personer i forskjellige miljøer for og så spørre hver av disse om de kjente noen deltakere som kunne være aktuelle (Thagaard, 2018, s. 57).

Det er viktig å reflektere over at en kan støte på etiske utfordringer knyttet til snøballmetoden som utvelgelsesmetode. Utvalgsprosessen innebærer at personer som forsker har tatt kontakt med også foreslår andre personer som kan være aktuelle å intervju. I denne fremgangsmåten kan det være et problem knyttet til prinsippet om informert samtykke. Når personene forskeren har tatt kontakt med foreslår andre personer får forsker informasjon om disse personene uten at de ikke har gitt samtykke til dette. Med dette kan det oppstå konflikter da personene som er foreslått kan stille spørsmål til hvorfor akkurat dem ble valgt. På bakgrunn av dette lot jeg personene som jeg kjente fra før, og som jeg allerede hadde etablert kontakt med, innhente samtykket til aktuelle personer de visste om før jeg fikk informasjon om dem. Da personene takket

ja til å stille til et intervju skrev jeg en e-post til dem som inneholdt en kort presentasjon av hvem jeg er og informasjonsskrivet. På den måten kan dette etiske problemet håndteres (Thagaard, 2018, s. 57).

3.2.6 Presentasjon av utvalget

Alle elevene i utvalget er unike og vil derfor presenteres individuelt. Dette vil gjøre at leseren får et bedre og dypere innblikk av alle deltakerne før resultat- og diskusjonsdelen. Presentasjonen av utvalget innebærer informasjon om deltakernes alder, skoler og idrettsbakgrunn. Utvalget består av seks mannlige elever i alderen 18 til 25 år som tidligere har gått på fotball-linje ved private toppidrettsgymnas i Norge. Utvalget representerer fire ulike private toppidrettsgymnas i Norge. Erik, Thomas og Petter gikk på samme skole, mens Håkon, Sebastian og Lars er de eneste elevene fra sine skoler. Alle elevene gikk på fotball-linjen ved det private toppidrettsgymnaset og spilte i tillegg fotball i sine respektive idrettslag utenfor skolen. Samtlige sluttet på toppidrettsgymnas før de fullførte alle de tre skoleårene, og begynte på offentlige videregående skoler.

Erik

Erik er 24 år gammel og begynte å spille fotball i en lokal fotballklubb da han var 6 år gammel. Erik forteller at hans kamerater og han selv spilte fotball på den lokale fotballbanen hver dag utenom organiserte treningsøkter med idrettslaget fra dem var 6 år. Foruten en kort periode innom sykling som barn er fotball er den eneste organiserte idretten han har drevet med. Erik er litt usikker på hvorfor han begynte på fotball, men det var en av de eneste idrettene han likte og kunne tenke seg å drive med. I tillegg var det lett å hive seg fotballtreninger da alle kameratene hans også spilte fotball. Da han var rundt 10 år så han for seg en idrettskarriere i fotball og hans store drøm var å spille i den engelske ligaen «Premier League». Erik var et fotball-talent og spilte for både bylaget og kretslaget. Da Erik skulle begynne på videregående valgte han å begynne på toppidrettsgymnas fordi klubben han spilte for hadde et samarbeid med skolen, og videre forteller han: «*Jeg kunne jo få en god treningshverdag og få dobbelt opp med trening og samtidig fullføre skolen*». Likevel fullførte Erik kun ett år på toppidrettsgymnas, og måtte dessverre tilbringe mesteparten av tiden sin der på styrkerommet som følge av flere alvorlige kneskader og operasjoner. Etter videregående

valgte Erik å legge fotballskoene på hylla etter at han fikk beskjed om at han ikke kunne spille fotball mer som følge av skadene hans.

Thomas

Thomas er også 24 år gammel og begynte å spille fotball da han var 5 eller 6 år gammel for det lokale idrettslaget. Han begynte å spille fotball på grunn av at de fleste vennene hans også gjorde det, men hadde ikke noe spesielt forhold til idretten da han startet. Likevel forteller han selv at det ikke tok lang tid før han ble oppslukt av idretten. I sin tidlige idrettsaktivitet har ikke Thomas drevet med så mye annet enn fotball. Han forteller at han var innom et par treninger på friidrett, men det var fotballen han skulle fortsette med. Lenge var drømmen hans at fotball skulle være jobben hans i 17-18 års alderen. Thomas ble tidlig god i fotballen, og i likhet med Erik ble han tatt ut til både bylaget og kretslaget. Thomas spilte lenge med de som var ett år eldre enn ham selv. Thomas begynte på toppidrettsgymnas rett etter ungdomsskolen fordi hans ett år eldre lagkamerater som han spilte med hadde snakket godt om skolen til han. I tillegg anbefalte en spillerutvikler i klubben han spilte for, som også jobbet på toppidrettsgymnaset, at han burde begynne der. Til tross for dette fullførte Thomas kun ett år på toppidrettsgymnas. Thomas beskriver: «*For min del ble det for mye. Det var tungt, og jeg var mye sliten. Samtidig gikk all treningen vi hadde utover fokuset på skolen*». Thomas fortsatte å spille fotball for gøy etter videregående. I dag har han sluttet helt med fotball.

Petter

Petter er en 22 år gammel gutt. Han flyttet fra Italia til Norge da han var 10 år gammel. I sin barndom i Italia drev han mye med både fotball og kampsport frem til han flyttet til Norge. Han forteller at det var i Norge alt startet. Fotballen begynte først og fremst som en sosial aktivitet. På den tiden snakket han ikke norsk og han prøvde å få seg venner gjennom fotballen. Han forteller selv at han ikke var spesielt flink i fotballen og var målvakt en stund før han ble utespiller. Han beskriver at han forelsket seg i idretten og tok raskt store steg. Fra han var 13 år har han deltatt på flere landslagssamlinger og fikk etter hvert trene med a-laget i klubben han spilte for, som var på et høyt nasjonalt nivå. Etter disse gode opplevelsene bestemte han seg for å satse for fullt. Som 16-åring flyttet

han ut av landet for å spille internasjonal fotball. Her skulle han tilbringe 6 måneder av tiden sin, men dessverre oppsto det problemer mellom den utenlandske klubben og den norske klubben han spilte for. I denne perioden begynte også Petter på toppidrettsgymnas. Han beskriver: «*Jeg begynte på toppidrettsgymnas fordi det var et press fra både klubben jeg spilte for og fra foreldrene mine*». Til tross for at alle vennene hans begynte på en offentlig videregående skole i området valgte Petter å begynne på toppidrettsgymnas. «*Uansett, hvis det var fotballspiller jeg ville bli var det, ifølge skolen, dem som kunne gjøre meg best i idretten og en god student*». Likevel fullførte Petter kun ett år på toppidrettsgymnas fordi han fikk beskjed om at han ikke kunne spille fotball mer på grunn av skader. Petter fortsatte en liten stund å spille fotball. I dag har han sluttet helt og spiller kun for gøy med sitt bedriftslag én gang i uka.

Håkon

Håkon er en 18 år gammel gutt som fortsatt går på videregående skole. På spørsmål om hans idrettsaktivitet fra barndommen svarer Håkon at han har spilt fotball lenge og svært mye. Han forteller at han husker tilbake til andre- og tredjeklasse da han bestemte seg for å kun drive med fotball og satse på det. Han trente enormt mye i barndommen og gjerne 10 til 12 økter i uka med organisert trening. Hans tidlige mål var å bli proff og det var det eneste han tenkte på. Håkon ble sett på som et talent lenge og spilte for både bylaget og krets laget. Han ble tatt ut til landslagssamlinger, men på grunn av skader mistet han muligheten til å delta på samlingene. Da han skulle begynne på videregående skole valgte han å flytte til en annen by for å begynne på toppidrettsgymnas og spille for klubben skolen hadde samarbeid med. På spørsmål om hvorfor han valgte å begynne der svarer Håkon: «*Jeg følte det var den eneste måten jeg kunne bli ordentlig god på*». Håkons eldre bror hadde også gått på samme skole og spilt for samme klubb. Primært var det derfor han begynte der etter flere samtaler med broren hans. Håkon fullførte kun ett år på toppidrettsgymnaset og valgte å flytte hjem til gutterommet, og begynte på en offentlig videregående skole i hjembyen sin. Dessverre var hans periode på toppidrettsgymnas preget av flere utfordringer og dårlige opplevelser. I dag spiller Håkon fortsatt fotball og ønsker fortsatt å nå målet sitt om å kunne leve av fotballen.

Sebastian

Sebastian er 20 år gammel. Han startet å spille relativt sent og begynte da han var 14 år gammel. Han var ikke den stereotypiske gutten som begynte å spille fotball tidlig. Da han startet som 14-åring syntes han fotball var veldig morsomt og spilte ofte i friminuttene på skolen sammen med klassekameratene sine. Han tok fotball aldri seriøst før han ble «bitt av basillen». Han husker tilbake til en opplevelse der han ble tatt ut av fotballtreningen med klubblaget sitt for å trene alene. Han beskriver at det var da alt startet, og Håkon begynte å trene fire til fem timer hver dag. Hans målsetning var å vise at en kan bli proff selv om en begynner å spille sent. Da Sebastian skulle begynne på videregående skole valgte han i likhet med Håkon å flytte ut av gutterommet for å begynne på toppidrettsgymnas. Han begynte på toppidrettsgymnas for å satse på en lang idrettskarriere i fotball og fullføre skolen. I tillegg begrunner Sebastian at: *«Jeg ville ta det neste steget på en måte. Det blir fort useriøst i breddemiljøer som jeg den gang var en del av. Det var en mulighet til å komme seg vekk og kun fokusere på å bli god»*. Likevel valgte Sebastian å slutte på toppidrettsgymnas etter et og et halvt år. Han flyttet tilbake til hjembyen sin og fortsatte å spille fotball en liten periode før han også sluttet med idretten sin.

Lars

Lars er 22 år gammel. I hans idrettsaktivitet fra liten og til nå har han for der meste holdt seg til fotballen. Han begynte å spille fotball siste året i barnehagen og begynte sammen med de som gikk i første klasse på skolen. Tidlig ønsket han å satse på fotball. Han beskriver at han er fra en liten by og at det ikke var så mye mer å gjøre der enn å være på fotballbanen. Lars hadde flere delmål underveis. Det første målet hans var å komme på kretslaget og deretter aldersbestemte landslag. Alle målene gikk ikke helt som planlagt, men dette satte ikke en stopper for videre satsning. Lars begrunner hvorfor han søkte seg inn på toppidrettsgymnas: *«Det er jo mye fotball fremfor skole da. Det var mer idrett som var fokus. Jeg har aldri vært skoleflink og der hadde jeg muligheten til å spille fotball og komme meg gjennom skolen»*. Lars uttrykker at han ikke hadde noen faglige ambisjoner og ønsket kun å fullføre skolen. Hans store mål var å bli profesjonell fotballspiller. Med tanke på utdanning var ikke dette inkludert i planene hans. Lars gikk to år på toppidrettsgymnas før han valgte å begynne på en

offentlig videregående skole. «Jeg ble rett og slett drittlei. Fotball begynte å bli kjedelig og jeg ble ordentlig lei både fotball og skole». På den offentlige videregående skolen hadde han kun ett semester igjen, men til tross for dette valgte han å slutte med både fotball og på skolen uten å fullføre.

3.2.7 Intervjuenes gjennomførelse

Intervjuene ble gjennomført i desember 2022 og i januar 2023. Før intervjuene sendte jeg en e-post til elevene jeg rekrutterte for å dobbeltsjekke deres interesse for å delta i studien. Jeg avtalte dato og tidspunkt med elevene gjennom mailutveksling der jeg ga et godt uttrykk for at jeg var fleksibel og at jeg ønsket en dato og et tidspunkt som passet aller best for dem. Intervjuene ble gjennomført digitalt og over den digitale møteplattformen «zoom». Bakgrunnen for at intervjuene ble gjennomført digitalt og ikke fysisk var på grunn av at elevene som ble rekruttert gikk på forskjellige toppidrettsgymnas i Norge og flere av elevene hadde flyttet på seg i forbindelse med høyere utdanning. I tillegg flyttet jeg selv fra Oslo til Arendal på permanent basis i forbindelse med min fotballkarriere. Intervjuene ble gjennomført digitalt og jeg brukte «zoom» som møterom. Personlig satt jeg alene i min egen leilighet og elevene satt i sine egne leiligheter. Det er gunstig å gjennomføre et intervju hvor en ikke kan bli forstyrret og i tillegg sikre elevenes anonymitet med tanke på manglende innsyn. Informantene satt i sine egne leiligheter/rom, og det gir dem en ekstra trygg følelse å befinne seg i trygge og kjente omgivelser (Thagaard, 2018, s. 99).

Da jeg møtte elevene i det digitale møterommet ønsket jeg å gjøre intervjupersonene trygge og forsøkte skape en tillitsfull situasjon slik at dem kunne føle fortrolighet med intervjusituasjonen. Det er viktig å få god kontakt med intervjupersonene slik at de gir fylldig informasjon om temaene jeg ønsker kunnskaper om. Formålet var å etablere en kontakt med intervjupersonene slik at dem føler seg trygge og av egen vilje ønsker å fortelle om sine personlige erfaringer og opplevelser. Vel så det, er det essensielt å opptre støttende og gi sympati slik at elevene opplever situasjonen som fortrolig. Dette er særdeles viktig å tenke på når jeg stiller spørsmål om temaer som kan være vanskelige å snakke om (Thagaard, 2018, s. 99). Innledningsvis i intervjuene var samtalen uformell der jeg viste interesse og nysgjerrighet ovenfor intervjupersonene. Jeg gikk også gjennom samtykkeskjemaet med intervjupersonene på nytt og ga dem informasjon om prosjektet. Starten på intervjuene oppfattet jeg som god der elevene

fikk presentere seg og fortelle litt om dem selv, og det bidro til å skape en god kjemi og relasjon mellom oss. Intervjuguiden ble fulgt nokså likt i alle intervjuene og jeg opplevde at elevene ga fyldige svar på spørsmålene som var utarbeidet i intervjuguiden. Likevel var ikke alle intervjuene like da elevene naturligvis svarte forskjellig og noen hadde lengre og mer utfyllende beskrivelser av temaer som gjorde at vi hoppet litt frem og tilbake. I tillegg ble det tatt opp noen nye temaer som var veldig relevante og disse ble inkludert i de fremtidige intervjuene. Elevene hadde mye på hjertet når det kom til spørsmål om hvordan det var å gå på et toppidrettsgymnas og kombinere dette med skole og spill på klubb. På en annen side var spørsmålene om hvorfor de valgte å avslutte sin skolegang på toppidrettsgymnas mer utfordrende for elevene å svare på. I løpet av intervjuene tok elevene opp andre temaer gjentatte ganger da jeg stilte spørsmål om temaer de syntes var vanskelige å svare på. Dette gjorde at elevene gjentok seg selv, men det var likevel nyttig å høre elevene beskrive temaer flere ganger da dette bidro til å belyse viktige punkter for denne studien.

Jeg tok i bruk en digital diktafon som lydopptaker og elevene ga sitt samtykke til dette gjennom samtykkeskjemaet. Det ble likevel på nytt bekreftet da vi gikk gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet. Ved å bruke en digital diktafon som lydopptaker kunne jeg konsentrere meg kun om intervjuet og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Underveis i intervjuet valgte jeg å unngå å ta stikkordnotater, ettersom dette kan redusere omfanget av datainnsamlingen. Det kan føre til at jeg må avbryte eleven for å notere, og det er rimelig å tro at jeg da ikke får med meg alt som eleven forteller. Det er på en annen side viktigere å transkribere intervjuet rett etter at det har funnet sted, mens jeg husker mest mulig fra intervjusituasjonen og med tanke på intervjupersonens uttrykk og reaksjoner. På en annen side er det mulig å gjøre notater underveis i intervjuet om en klarer å forholde seg rolig til notatene og er bevisst over at det som blir sagt blir registrert av lydopptakeren. Notatene kan også fungere som en trygget i tilfeller der lydopptakeren slutter å fungere. Notater kan bidra til nyttige innspill til analysen og intervjupersonen kan få tid til å tenke seg om å fortelle det de ønsker å si om temaene. Jeg gjorde ingen notater underveis i intervjuene på grunn av at jeg følte at det var flere ulemper enn fordeler ved å gjøre det (Thagaard, 2018, s. 112).

3.3 Analyse

Allerede fra starten av det første intervjuet begynte jeg å analysere datamaterialet som kom frem i løpet av intervjuet. Denne analysen er en pågående prosess som fortsetter gjennom hele forskningsprosjektet. Mens jeg gjennomfører intervjuene, vurderer jeg hvordan jeg kan forstå deltakernes synspunkter og hva de uttrykker underveis i samtalen (Thagaard, 2018, s. 151). Mitt analytiske arbeid består av å bearbeide dataene i min kvalitativ analyse, der jeg observerer sentrale mønstre og tolker dem i en større sammenheng (Johannessen et al., 2016, s. 164). I mitt forskningsprosjekt fokuserer jeg på temaer utarbeidet i intervjuguiden, og målet er å forstå deltakernes meninger, opplevelser og erfaringer. På bakgrunn av dette vil jeg derfor benytte meg av temaanalyse som er inspirert av Braun og Clarkes (2006) analyseguide. Før jeg går nærmere inn på analysen av datamaterialet vil jeg redegjøre for transkriberingen av intervjuene.

3.3.1 Transkripsjon

Fire av de seks intervjuene ble transkribert rett etter at intervjuet var ferdig, mens to av seks intervjuer ble transkribert i løpet av noen få dager etter at intervjuene fant sted. Thagaard (2018) beskriver at transkripsjon er når vi overfører intervjusamtalen til tekst. Å transformere talespråk til skriftspråk gjennomføres ved å lytte på lydopptak og på samme tidspunkt notere ned det informantene sier (Thagaard, 2018, s. 111). Ved å transkribere intervjuene fra talespråk til skriftspråk strukturerer blir intervjuet strukturert, og de vil på den måten egne seg godt for analyse. Datamaterialet er enklere å få oversikt over når det er i form av tekst og analysen starter når dataen struktureres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Intervjuenes varighet var på mellom 40 minutter og 70 minutter. Samlet hadde intervjuene en varighet på totalt 319 minutter. Det transkriberte materialet kom på totalt 112 sider i data- og skriveprogrammet «Word». En fordel ved å transkribere intervjuene på egenhånd, og ikke ved hjelp av digitale transkriberingsprogram, er nærheten en får til datamaterialet som tross alt skal analyseres på egen hånd. I tillegg vil allerede meningsanalysen av det som kommer frem i intervjuopptakene begynne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det er med fordel å transkribere intervjuene selv da dette kan styrke forskningsprosjektets reliabilitet da det er mulig å oppfatte nyttige utsagn som senere kan analyseres og diskuteres (Thagaard, 2018, s. 112). På bakgrunn av de etiske betraktningene og prinsippene en forsker står ovenfor har elevene fått oppkalte navn i transkriberingen for

å opprettholde deres anonymitet (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg transkriberte intervjuene så ordrett som mulig, og mer eller mindre nøyaktig det en kan høre på lydopptaket. Det finnes ikke en ren fasit for hvordan talespråk skal transkriberes til skriftspråk (Kvale & Brinkmann (2015, s. 212). Likevel ble mine unødvendige ord som «eh», «mhm» og «ja, ikke sant» fjernet slik at intervjupersonens beskrivelser kom tydeligere frem. Jeg har i tillegg også fjernet noen «pauser» i intervjuet, men ikke «tenkepauser» og andre lyder som «tung pust», «sukk» og «stemmevolum» som kan tolkes som betydningsfulle med tanke på intervjupersonens utsagn og meningsinnholdet i prosjektet. Ved å inkludere dette er det muligheter for å reflektere og tolke intervjupersonens emosjonelle aspekt og følelser som kom frem i intervjuet.

3.3.2 Temaanalyse

Temaanalyse brukes i dette forskningsprosjektet som en analytisk tilnærming for å fokusere på de temaene som er forestillet i prosjektet. Målet er å undersøke hvert tema grundig og sammenligne data fra deltakerne for å oppnå en dypere forståelse av temaene. For å utføre denne analysen, er det nødvendig å sammenligne dataene på tvers for å utforske hvert enkelt tema grundigere. For å kunne gjøre slike sammenligninger, må vi kode og klassifisere datamaterialet på en ensartet måte (Thagaard, 2018, s. 171).

Med Braun og Clarke (2006) sin analyseguide som utgangspunkt kunne analyseprosessen starte. Det første trinnet i analysen handler om å få god oversikt og bli godt kjent med datamaterialet. Deretter transkriberte jeg alle lydopptakene fra intervjuene. Når jeg hadde transkribert alle intervjuene ferdig leste jeg gjennom transkripsjonene en rekke ganger for å sørge for å bli enda bedre kjent med tekstinnholdet. Jeg oppsummerte hvert intervju og laget et notat som oppsummerer mine nye tanker og forståelser av intervjuene. Dette bidro til at jeg fikk god oversikt over meningsinnholdet og en overordnet forståelse av intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Det andre trinnet i analysen var å kode datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I kvalitative analyser er koding en vanlig fremgangsmåte. Under kodingen valgte jeg å dele opp de transkriberte intervjuene i ulike tekstutsnitt, hvor jeg betegnet tekstutsnittene med ulike kodeord. Ved å gjøre dette kunne jeg lettere søke opp og identifisere tekstutsnittene senere. Dermed ble det også enklere å sammenligne

tekstutsnittene fra de andre intervjuene (Thagaard, 2018, s. 153). Koding kan gjennomføres både manuelt eller ved bruk av programvarer (Braun og Clarke, 2006, s. 89). Jeg valgte å gjennomføre kodingen manuelt for å bli best mulig kjent med datamaterialet mitt, og markerte deltakernes utsagn med farger. Kategoriene og kodene kjennetegnes av fargene, og dette gjør funn i analysen tydeligere. Etter at jeg hadde kodet intervjuene kunne jeg sammenstille tekstutsnittene fra hvert intervju som hadde like koder (Braun og Clarke, 2006, s. 89).

De tredje trinnet i analyseprosessen var å utforme temaer. For å definere overordnede temaer benyttet jeg selvbestemmelsesteorien for å sortere kodene i temaer. Jeg hadde SDT klart for meg i vurderingen av informantenes opplevelser og erfaringer med å kombinere toppidrett og utdanning, og hva dem oppgir som årsaker til frafall. Dersom deltakernes utsagn samsvarer med én eller flere av de grunnleggende behovene, plasserte jeg dem under dette behovet som et hovedfunn. Jeg opprettet et dokument i skriveprogrammet Word og lagde en tabell slik at jeg kunne effektivt og oversiktlig kunne plassere temaer under kategoriene (Braun og Clarke, 2006, s. 89). I det fjerde trinnet for analysen gikk jeg gjennom de ulike temaene med tilhørende koder for å kunne oppfatte mønstre i teksten (Clarke og Braune, 2006, s. 91). Nedenfor blir et eksempel på tabellen som jeg utarbeidet presentert:

Tabell 3.1: Eksempel på koding

Kategori: Autonomi		
Kode:		Utvalgte sitater:
1	Mangel på medbestemmelse	«Jeg følte vi ikke hadde så mye å komme med. Mange av oss spilte på samme klubblag, og jeg husker at vi hadde spilt kamp på kvelden, også måtte vi uansett ha løpetest på skolen tidlig dagen etter. Det ble ikke tatt hensyn til. Vi måtte ha det samme som de andre i klassen. Det var flere som «faket» skade for å slippe å løpe, liksom. Det blir jo helt feil». (Thomas)

		«Nei, det var ikke så stor grad faktisk. I fotballen ble vi i hvert fall ikke inkludert. Det var trenernes opplegg, og hvis du skulle ha noe annet enn det han hadde lagt opp til måtte du være alene. (Lars)
2	Foreldreinvolvering	<p>«Ja, uten tvil har pappa vært for mye involvert til tider. Det gjorde at jeg kjente på en del stress. Jeg hadde et år hvor jeg ikke trente så mye fordi pappa gjorde meg drittlei. Da mista jeg helt viljen». (Håkon)</p> <p>«Min far var veldig involvert. Hans reiste med meg overalt. Var alltid på treninger, kamper og turneringer. Han var hakket for involvert. Jeg merka på en måte at livet mitt handlet kun om fotball. Han passet på at jeg ikke var ute og festet, at jeg la meg tidlig og spiste riktig. Han var såpass involvert». (Petter)</p>

Tabell 3.2: Eksempel på koding

Kategori: Samspill mellom ulike aktører		
Kode:		Utvalgte sitater:
1	Toppidrettsgymnas og klubblag	<p>«Samarbeidet mellom toppidrettsgymnaset og klubblaget var veldig dårlig. Jeg følte at vi ikke ble tatt hensyn til når vi for eksempel hadde hatt en tung fotballtrening på skolen da vi kom på trening med klubblaget om kvelden. Eller når vi hadde hatt kamp med klubblaget og kom på skolen dagen etter og måtte bli med på løpetest». (Thomas)</p> <p>«Skolen jeg gikk på og klubblaget mitt hadde ikke noe samarbeid i det hele tatt, men skolen og et annet klubblag hadde det. Klubblaget jeg spilte for samarbeidet ikke sammen med skolen på samme måte som klubben de andre spillerne</p>

		<i>spilte for gjorde. De hadde ikke noe kontakt med hverandre egentlig». (Lars)</i>
2	Lærere og trenere på skolen	<i>«Samarbeidet var ikke eksisterende. Jeg følte at trenerne tok kontroll på alt, liksom. Jeg følte trenerne på en måte bestemte over lærerne». (Petter)</i>

I temaanalysens femte trinn foretok jeg en avgrensning og forbedret temaene jeg ville presentere i kapittelet om resultater og diskusjon. Det vil si at jeg la vekt på kjernen i temaene, for å oppnå struktur og en kortfattet framstilling (Braun og Clarke, 2006, s. 92). Temaene ble definert på samme måte som SDT fremstiller BPNT og behovene for å oppnå en klar struktur og sammenheng. I det siste og sjette trinnet av temaanalysen startet jeg å skrive den endelige analysen av hovedfunnene som ble avdekket i hvert tema. Resultatene blir presentert på en sammenhengende og ikke-gjentakende måte ved å bruke deltakernes hovedpoeng og sitater for å få frem kjernen av temaene i analysen. I tillegg vil hovedfunnene knyttes opp mot relevant teori, tidligere forskning og problemstilling (Clarke og Braun, 2006, s. 93).

Analysen og utviklingen av kategorier og temaer har bestått av en kombinasjon av både deduktiv og induktiv tilnærming. Analysen har en deduktiv tilnærming når kategorier ble identifisert ved å bruke SDT som et rammeverk, og en induktiv tilnærming når kategorier ble relatert til selve datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 154). Arbeidet mitt startet med en deduktiv tilnærming ved å utvikle intervjuguiden, der teorien spilte en sentral rolle i planleggingsfasen av forskningsprosessen. Deretter brukte jeg en mer induktiv tilnærming i analysen av datamaterialet for å identifisere koder. Andre koder som kom fram, som ikke direkte kunne knyttes til SDT, var «samspillet mellom toppidretts-gymnas og klubblag» og «skader». Disse ble naturlig nok inkludert som egne kategorier, da deltakerne nevnte dem i forbindelse med temaene.

3.4 Kvalitetssikring

En kritisk vurdering av forskningsprosjektets kvalitet er avgjørende i ethvert forskningsprosjekt. Forskningsprosjektets kvalitet tar utgangspunkt i vurderinger av begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Det er viktig å ta utgangspunkt i disse begrepene når en vurderer forskningsprosjektets kvalitet da begrepene legger grunnlaget for prosjektets gjennomføring og troverdighet (Thagaard, 2018, s. 19).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet skildrer påliteligheten til forskningsprosjektet og handler om hvorvidt prosjektet er gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Å vurdere et kvalitativt forskningsprosjekt der en tar hensyn til troverdighet blir vektlagt som betydningsfullt, og reliabiliteten til prosjektet er et av flere kriterier for at prosjektet kan vurderes som troverdig og pålitelig (Thagaard, 2018, s. 171). Intervjuerens reliabilitet blir også diskutert i sammenheng med ledende spørsmål som uforvarende kan påvirke svarene til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Begrepet reliabilitet innenfor kvantitativ forskning handler om at andre forskere bør oppnå like resultater ved å benytte samme metoder. Reliabilitet innenfor kvantitative studier refereres til begrepet repliserbarhet. Det vil si at resultatene som kommer frem i en studie kan gjentas når prosjektet blir reprodusert i videre forskning. Resultatene som kommer frem i kvalitativ forskning er sterkt avhengig av forskerens og deltakerens utviklende relasjon, og derfor er ikke repliserbarhet en nødvendighet i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 171). Dette forskningsprosjektet vil derfor ikke ta hensyn til begrepet repliserbarhet, da det kvalitative datamaterialet kommer frem i lys av forskerens og deltakerens spesielle relasjon. Med dette tatt i betraktning, er det viktig å begrunne studiens reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan datamaterialet har kommet frem i forskningen. Det er essensielt å gjøre forskningen gjennomsigtig, og dette kan gjøres ved å beskrive forskningens analysemetoder og strategier detaljert (Thagaard, 2018, s. 188).

Ved å gjøre rede for datamaterialets utvikling i forskningsprosessen har denne studiens reliabilitet blitt styrket. Jeg har gitt konkrete og spesifikke beskrivelser av metoden jeg har brukt for å utvikle datamaterialet. Videre i kap. 3 om metode har jeg gjort rede for hvilke metodiske overveielser som er blitt gjort, som også vil styrke studiens reliabilitet. Med tanke på metode har jeg gjennom kap. 3 argumentert for valgene som er blitt tatt

og samtidig gitt kritiske refleksjoner rundt valgene. Å utarbeide en solid intervjuguide har vært viktig og samtidig var det nødvendig å gjennomføre et prøveintervju. Det skapte en større trygghet for meg da jeg intervjuet deltakerne, og det bidro til å utvikle mine ferdigheter som intervjuer ved å unngå ledende spørsmål. Ved å stille ledende spørsmål kan svekke studiens reliabilitet ved at intervjueren kan påvirke svarene til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Studiens gjennomsiktighet og reliabilitet kan styrkes ved å skille mellom primærdata, som ikke omhandler forskerens fortolkninger. Derfor har jeg under analysen fokusert på å skille mellom data som er innhentet fra deltakerne, og hva som er mine personlige fortolkninger og analyser. I forlengelsen av dette er opptak av intervju et nyttig verktøy å bruke for å fremskaffe data som er uavhengig av forskerens fortolkninger, enn det notater er som kan være preget av forskerens rekonstruksjon. Bruk av opptak har gitt meg mulighet til å fremlegge direkte sitater og unngå rekonstruksjon av deltakernes utsagn, noe som også bidrar til å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188).

3.4.2 Validitet

Validitet tilknyttes forskningens resultater og hvordan dataen, som kommer frem i forskningsprosessen, fortolkes. I tillegg handler validitet om tolkningenes gyldighet (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet handler om metoden samsvarer med formålet til forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskningens validitet kan styrkes ved en kritisk gjennomgåelse av datainnsamlingen og analyseprosessen. Det er derfor viktig å være selvreflekterende og kritisk i forhold til ens egen undersøkelse for å sikre at forskningsprosjektet er valid (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg valgte å bruke kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer der analysen av datamaterialet har en tematisk tilnærming. Jeg valgte disse metodene for å kunne gå i dybden på temaer som er relevante for fotballelever som har sluttet på toppidrettsgymnas før de fullførte alle de tre skoleårene, og dette samsvarer med studiens problemstilling og overordnet formål. Prøveintervjuer ble gjennomført for å kunne innhente mer valid data da spørsmål i intervjuguiden ble redigert og samsvarer enda bedre med intervjuguidens temaer.

Om forskeren er utenforstående, eller har erfaringer tilknyttet miljøet som blir studert preger forskerens forståelser som utvikles underveis i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 190). Med en tilknytning til miljøet som studeres kan erfaringene danne et forståelsesgrunnlag som en kommer frem til senere. I relasjon til personlige erfaringer

og ny kunnskap utvikles tolkningene av fenomenene som studeres. Likevel kan sin egen tilknytning til det som studeres gjøre at en ser forbi det som ikke er likt med sine egne erfaringer, og det kan føre til at vi overser nyanseringen av situasjonene som studeres (Thagaard, 2018, s. 190). Da jeg har god erfaring innenfor videregående skole og toppidrett, har jeg gode muligheter for å forstå intervjudeltakernes erfaringer og opplevelser. Bakdelen er at det er lett å overse nyanseringen i deres situasjon som kan være en begrensning for validiteten av forskningsprosjektet. Som forsker har det derfor vært veldig viktig å kjenne til min egen rolle og forforståelse når jeg har tolket datamaterialet, og være kritisk deretter. Å begrunne sine egne tolkninger styrker forskningsprosjektets validitet (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har forsøk å begrunne og forklare mine egne tolkninger av datamaterialet i resultat- og diskusjonskapittelet ved å ta utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen. Ved å sammenligne mine egne tolkninger og resultatene som kommer frem med tidligere forskninger styrkes validiteten (Thagaard, 2018, s. 191), og flere av de tidligere studiene viser nokså like funn som også kommer frem i denne studien.

3.4.3 Overførbarhet

Kvalitative studier retter oppmerksomheten til å forstå fenomenene som studeres. Av den grunn danner resultatenes fortolkning et grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 193). Om intervjuundersøkelsens resultater blir vurdert som gyldige og pålitelige, stilles det spørsmål om resultatene også gjelder andre aktuelle deltakere, sammenhenger og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Forskningsprosjektets utvalg er basert på studiens problemstilling «*hvorfor slutter fotballelever på toppidrettsgymnas?*» Utvalget består av seks fotballelever og funnene er basert på disse. Med tanke på at utvalget er nokså lite er det store muligheter for å gå i dybden og tilegne seg en stor mengde med informasjon fra de seks deltakerne. På grunn av størrelsen av utvalget kan en ikke garantere at dette gjelder alle elever under samme kategori, men det er likevel sannsynlig at resultatene også er relevante blant andre elever som også har sluttet på toppidrettsgymnas, som ikke deltok i denne studien. Trolig vil lærere på toppidrettsgymnas kjenne seg igjen i studiens tolkninger gjennom erfaringer som gjelder frafall fra toppidrettsgymnas. Om det er personer som kan gjøre seg kjent med tolkningene som presenteres vil det si at tolkningene er gjentakende, og med det overførbar, noe som vil styrke datamaterialets troverdighet. På bakgrunn av dette er det forenelig å tro at andre lærere og trenere gjenkjenner tolkningene og

temaene i studien, og på den måten kan resultatene overføres til andre sammenhenger, eksempelvis andre idretter og toppidrettsgymnaser (Thagaard, 2018, s. 193-194).

3.5 Etiske overveielser

All vitenskapelig virksomhet krever at forsker følger de gjeldende etiske prinsippene. Ved forskningsvirksomhet kreves det at forsker viser redelighet og ærlighet i sin forskning (Thagaard, 2018, s. 20-21). De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) forklarer de etiske retningslinjene enhver forsker må følge når en bedriver vitenskapelig virksomhet. Forskning er nyttig i flere sammenhenger i samfunnet på bakgrunn av at den fungerer som en kilde til ny og bedre innsikt. Forskningsetikken er med på å fremme en sikker og god forskningspraksis. Forskere er ansvarlige for å følge de gjeldende forskningsetiske retningslinjene i utarbeidelsen, underveis og etter at forskningsprosjekt er avsluttet, for å sikre at forskningen gjennomføres på et ærlig og redelig vis (NESH, 2021, s. 5). Thagaard (2018) påpeker at prosjekter som behandler personopplysninger har meldeplikt. Derfor måtte jeg sende inn meldeskjema til NSD og få søknaden godkjent før jeg kunne begynne arbeidet med datainnsamling. I kvalitative studier med intervjuer vil forsker og deltakere få en nær kontakt. Forskeren får tilgang til deltakernes personlige og nære opplevelser og erfaringer, og derfor kan det oppstå etiske dilemmaer som omhandler deltakernes ivaretagelse (Thagaard, 2018, s. 22).

Informert samtykke må forsker innhente fra deltakerne i hvert eneste forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 22). Informert samtykke er et forskningsetisk hovedprinsipp når det gjelder deltakelse i et forskningsprosjekt (NESH, 2021, s. 8). Videre påpekes det at jeg som forsker må gi deltakerne nok informasjon om forskningen når det gjelder formål, finansiering, tilgang, resultater og følgene av å delta i forskningsprosjektet. Samtidig er det viktig å være bevisst over utfordringene knyttet til informert samtykke. Det er umulig å forutsi all informasjon på forhånd, da man ikke vet hvilke innsikter dataene vil avdekke og hvilke resultater som vill oppstå. Derfor er det av avgjørende betydning å være bevisst på forskerens etiske ansvar gjennom hele prosessen og ikke bare stole på at deltakerne har gitt sitt samtykke på forhånd i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 24). Denne studien ivaretar prinsippet om informert samtykke da jeg sender ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen i forkant av intervjuenes gjennomførelse. Før vi kan gjennomføre intervjuene må jeg sørge for at jeg har fått deltakernes signatur i retur. På

den måten sørger jeg for deltakerne forstår hva dette innebærer, og at de fortsatt vil delta i forskningsprosjektet.

Konfidensialitet er et viktig etisk prinsipp innen forskning. NESH (2021, s. 23) presiserer at forskere er pliktige til å behandle innsamlet informasjon konfidensielt. Prinsippet om konfidensialitet har en betydning for forskningen. Å anonymisere deltakere vil bidra til at leserne fokuserer på forståelsen av de sosiale fenomener som studeres og retter oppmerksomheten mot generelle mønstre i dataene. Studien ivaretar prinsippet om konfidensialitet ved at deltakerne får fiktive navn under transkriberingen som også vil bli benyttet i presentasjonen av resultater og funn. Det finnes også utfordringer knyttet til dette prinsippet. Det er spesielt problematisk når en skal ta hensyn til deltakernes anonymitet og samtidig fremstille resultatene der krav om pålitelighet og etterprøvbarehet blir oppfylt. I forhold til metodikken er det korrekt å fremstille deltakerne ut ifra inntrykk vi har fått i løpet av forskningsprosessen. I forhold til etikken er det også viktig å bevare deltakernes identitet (Thagaard, 2018, s. 25). Likevel kan dette problemet løses ved at kravet til konfidensiell behandling av personopplysningene får større prioritet enn kravet om etterprøvbarehet (Fangen, 2010, s. 161). Prinsippet om konfidensialitet ivaretas ved å tenke nøye gjennom hvordan datamaterialet lagres. Det er viktig å vurdere hvor lenge det er hensiktsmessig å bevare lagrede personopplysninger. Databehandling og oppbevaring av konfidensielle opplysninger og samtaler er lagret på min PC som er beskyttet av et passord og en pin-kode. Intervjuene er tatt opp med en diktafon og de ble transkribert umiddelbart etter intervjuene, og deretter slettet. Alle personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er meldt inn til NSD som avsluttet.

Konsekvenser for deltakelse i prosjektet er et tredje viktig etisk grunnprinsipp. Det omhandler ulike konsekvenser deltakelse i forskningen kan ha for deltakerne. Det er viktig å ta stilling til hva prinsippene betyr i praksis. For dette prinsippet er det viktig å vurdere konsekvensene knyttet til deltakelse i forskningsprosjektet. Forskere har et etisk ansvar om å beskytte deltakernes integritet. I en ideell forskningsverden bør nytteverdien være gjensidig med tanke på hva deltakerne får igjen ved å gi sensitiv informasjon. Ifølge Thagaard opplever intervjupersonene det som interessant å bli intervjuet, da de får en dypere innsikt i sin egen situasjon når de deler livshistorier med en person som viser interesse. Samtidig finnes det en skjevhet mellom forsker og

intervjuperson. Forskeren har fordeler av prosjektet fordi forsker kan ta opp temaer som er konfliktfylte for intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 26). Dette kan oppfattes som problematisk og provoserende da intervjupersonene i en analytisk sammenheng som er utviklet at forsker, kan kjenne seg igjen i egne utsagn. Den endelige teksten inneholder faglige begreper og perspektiver som intervjupersonene mest sannsynlig ikke er fortrolige med, og av den grunn kan oppfattes som fremmedgjørende. Denne studien tar hensyn til de nevnte utfordringene ved at forsker er bevisst over spenninger som kan oppstå i slike situasjoner, og intervjupersonene vil bli spurt om de har noen innvendinger med tanke på presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2018, s. 27).

4. Resultater og diskusjon

Forskningsprosjektets formål er å finne ut av hvorfor elever, som har valgt fotball ved et privat toppidrettsgymnas, slutter på skolen. Jeg benytter Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske utviklingsmodell for å se på samspillet og spenningene mellom ulike arenaer, og Ryan og Deci (2017) selvbestemmelsesteori for å se på de psykologiske uttrykkene for dette. For å sikre en sammenhengende forståelse av datamaterialet og for å unngå repetisjon, valgte jeg å kombinere presentasjonen av resultater og diskusjon i ett og samme kapittel. Studiens resultater er organisert ut ifra behovene i SDT. Disse tre kategoriene blir presentert med delkapitler som illustrerer hovedfunnene innenfor hver kategori. Videre vil også funn som ikke direkte kan kobles opp mot behovene bli presentert som «øvrige funn». Resultatene vil omfatte hovedpoeng og sitater fra elevene. Disse blir diskutert løpende i lys av teori, tidligere forskning og problemstillingen.

4.1 *Behovet for kompetanse*

Innenfor dette temaet vil jeg presentere deltakernes utsagn som kan knyttes til behovet for kompetanse. Ryan og Deci (2002) definerer behovet for å føle seg kompetent i interaksjonen med det sosiale miljøet man er en del av, og å ha muligheter til å uttrykke og trene egne evner og ferdigheter i ulike aktiviteter (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Et gjennomgående funn i analysen er at Thomas, Lars og Petter hadde utfordringer med å mestre kombinasjonen toppidrett og utdanning og slet med å få til en god og effektiv balansegang mellom skolearbeidet og idretten. Det kommer frem at Thomas, Lars og Petter vurderer undertrykkelse av behovet for kompetanse som en årsak til at de valgte å slutte på toppidrettsgymnas. Et annet gjennomgående funn som kan knyttes til behovet for kompetanse er at Håkon og Sebastian opplevde utfordringer knyttet til å flytte hjemmefra og bo alene på for å gå på toppidrettsgymnas. Håkon og Sebastian vurderer dette som en av grunnene til at de valgte å slutte på toppidrettsgymnas. I motsetning viser funn i analysen at Erik ikke vurderer undertrykkelse av behovet for kompetanse da han opplevde å mestre kombinasjonen toppidrett og utdanning. Dette kapitlet vil aller først omhandle hvilke forventninger deltakerne hadde til toppidrettsgymnaset de skulle begynne på, og hvilke typer utfordringer deltakerne opplever når de kombinerer toppidrett og utdanning, og flytter hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas.

4.1.1 Deltakernes forventninger til toppidrettsgymnas

På spørsmål om hvilke forventninger informantene hadde til toppidrettsgymnaset de skulle begynne på, svarer de aller fleste at de forventet å få en godt tilrettelagt hverdag slik at de både kunne fokusere på å bli best mulig i idretten sin og gjennomføre skolen med best mulig karakterer. Videre beskriver informantene en forventning om at det skulle være forståelsesfulle og kompetente lærere og fotballtrenere, og et godt sportslig nivå blant sine medelever. Sebastian forteller om sine forventninger til toppidrettsgymnaset:

«Jeg forventet at det skulle være god kommunikasjon mellom lærere, trenere, klubblaget og med oss hjemme slik at hverdagen min skulle bli mest mulig optimal i forhold til all treningen». (Sebastian)

Forventningene til informantene kan ikke betegnes som urimelige hvis en ser på hvordan toppidrettsgymnasene reklamerer seg selv utad. Et fellestrekk for toppidrettsgymnasene er at de hevder at det er mulig å utvikle seg som utøver og som menneske. I tillegg vil man som elev på disse skolene få trene i et miljø som fokuserer på ambisjoner og samtidig tilrettelegger for akademisk arbeid. Skolene skal sikre at hver enkelt elev får en godt tilrettelagt skolehverdag som de kan kombinere med sin idrettssatsing. Elevene vil få individuell oppfølging og vil bli inkludert i et fellesskap som har de beste forutsetningene for å lykkes med skolen og bli best mulig i sin idrett (NTG, u.å.; WANG toppidrett u.å.). Når det gjelder toppidrettsgymnasenes reklame er det rimelig å tro at det å kombinere toppidrett og utdanning ikke nødvendigvis vil være en stor utfordring for elevene.

4.1.2 Utfordringer med å balansere idrett og skolearbeid

Å balansere skolearbeid og idrett på toppidrettsgymnas viser seg å være en utfordring. Elever på toppidrettsgymnas trenger mye tid og energi til å utvikle seg innen sin idrett. Samtidig har de også en full skoleplan som krever innsats og fokus. Å balansere disse to kravene kan være utfordrende og krever disiplin og god planlegging. Analysene tyder på at deltakerne i denne studien hadde utfordringer med å balansere idrett og skolearbeid. På spørsmål om hvordan Thomas opplevde det å kombinere toppidrett og utdanning, svarer han:

«Det var ganske tungt egentlig. Når ting gikk dårlig på trening, så gikk det dårlig med det faglige også. Jeg var mye sliten, og det var spesielt slitsomt med undervisning rett etter treningene. De var tunge. Det var vanskelig å fokusere, og jeg ble kun sittende å tenke på hvordan treningen hadde vært». (Thomas)

Med dette utsagnet beskriver Thomas at det var en utfordring å kombinere toppidrett og utdanning. Når han hadde dårlige treningsøkter påvirket dette også hans fokus og energi til å gjennomføre sitt faglige arbeid. Han følte seg ofte sliten og det var spesielt vanskelig å ha undervisning rett etter en krevende treningsøkt. Dette gjorde det vanskelig for ham å holde fokus på undervisningen, da han fortsatt var opptatt av hvordan treningen hadde gått. Han beskriver at det å balansere idrett og faglig arbeid var en utfordring, og at hans svake sportslige prestasjoner på treningene hadde en negativ effekt på hans fokus og energi til å gjøre det akademiske arbeidet. Dette underbygges av studien til Bjørndal og Gjesdal (2020) som påpeker at det kan være problematisk å sikre at elevene lykkes både i idretten og på skolen. Thomas forteller videre at kort tid etter at han begynte på toppidrettsgymnas begynte han å kjenne på kroppen at kombinasjonen påvirket hans prestasjoner på treningene. Thomas uttrykker at han er mye sliten på grunn av all treningen og skolearbeidet, og blir åpenbart negativt påvirket av kombinasjonen. I forlengelsen av dette føler Thomas at han ikke klarer å prestere godt nok på fotballtreningene som han skulle ønske. Han føler at han ikke får vist hva han er god for på grunn av at han er mye sliten. Ifølge Deci og Ryan (2017, s. 95) vil dette gå utover hans motivasjon, og de sier at når individets uttrykkelse av ferdigheter og kapasitet begrenses i et miljø vil dette medføre mindre kompetanse i aktivitet. Følelsen av kompetanse er viktig når det gjelder å vise engasjement i vanskelige perioder, og for å opprettholde engasjementet videre (Ryan & Deci, 2017, s. 95). På spørsmål om hvorfor Thomas valgte å slutte på toppidrettsgymnas, svarer han:

«For min del ble det for mye. Det var tungt, og jeg var mye sliten. Jeg følte at mye treninger påvirket skolen negativt. Den kombinasjonen der gjorde at jeg bestemte meg for å gjøre noe annet. En plass der skole og det sosiale også er i fokus». (Thomas)

I dette utsagnet beskriver Thomas at han hadde utfordringer med å balansere idrett og skolearbeid på toppidrettsgymnaset han gikk på. Thomas beskriver at han følte seg mye sliten, og det å ha mange treninger gjorde at han ikke klarte å holde fokus på skolen. Til slutt viser det seg at det ble for mye for ham, og han bestemte seg for å gjøre noe annet. Det kommer tydelig frem at Thomas opplevde en for stor belastning på toppidrettsgymnas, og at hans behov for å ha en mer balansert tilnærming til både idrett og skole førte ham til å ta dette valget. Hans ønske om å gå et sted der både skole og det sosiale var i fokus kan antyde at han opplevde at dette ikke var tilfellet på toppidrettsgymnaset. Utsagnet viser at det kan være utfordrende for unge idrettsutøvere å kombinere idrett og skole, og at det ikke alltid er den riktige veien for alle. Det er viktig at unge mennesker på toppidrettsgymnas får tilrettelagt hverdagen som passer for dem og deres individuelle behov og mål. Utsagnene til Thomas samsvarer med studien til Stenset (2011) der funn viser at det finnes en konflikt mellom kombinasjonen toppidrett og utdanning, og at det er utfordrende å skilte med gode sportslige og faglige prestasjoner. På spørsmål om Thomas mener toppidrettsgymnaset burde gjort noe annerledes for at han skulle fullføre, svarer han:

«Det var lite fokus på hver enkelt elev. Ofte hadde vi jo trenere som trente andre klubber og de kjente sine spillere veldig godt. Da ble det naturligvis mye fokus på dem og vi andre ble glemt bort». (Thomas)

I dette utsagnet beskriver Thomas en utfordring ved å gå på toppidrettsgymnas, nemlig at det kan være lite fokus på hver enkelt elev. Han påpeker at trenerne på skolen ofte er trener for et annet klubblag med spillere som går på samme toppidrettsgymnas, og dermed har de mer kjennskap til sine egne spillere. Dette kan føre til mindre fokus på andre elevene på skolen. Thomas sier at dette førte til at han følte seg glemt bort, og det kan ha påvirket hans trivsel og motivasjon. Dette utsagnet viser hvor viktig det er å ha et godt støtteapparat rundt hver enkelt elev på toppidrettsgymnas, slik at de føler seg sett og ivaretatt, selv om trenerne kanskje har mer kunnskap om og fokus på sine egne spillere. Jeg oppfatter det slik at Thomas føler at han ikke får vist frem sine egne ferdigheter og evner på fotballtreningene. Dette vil ifølge teorien undertrykke Thomas' behov for kompetanse da Deci og Ryan (2002) definerer behovet for kompetanse ved å føle seg effektiv i interaksjon ved det sosiale miljøet en er i, og oppleve muligheter for trening og uttrykkelse av sine evner gjennom å bruke egne ferdigheter og vise dem frem

(Ryan & Deci, 2002, s. 7). Basert på dette vil fotballtrenerne Thomas har på toppidrettsgymnaset skape et miljø som undertrykker behovet for kompetanse ved å fokusere mest på spillerne de selv trener i klubb, og mindre på spillerne de vanligvis ikke trener.

I likhet med Thomas opplever også Lars utfordringer knyttet til kombinasjonen toppidrett og utdanning. Lars forteller at han aldri har vært spesielt skoleflink og fotballen har lenge vært hans førsteprioritet. Lars begynte på toppidrettsgymnas fordi han endelig kunne få muligheten til å satse ordentlig på fotball og samtidig fullføre skolen. Han hadde høye forventninger til toppidrettsgymnaset han begynte på, og forventet at hverdagen hans skulle bli godt tilrettelagt slik at han kunne trene mye og få nok tid til å gjøre skolearbeid. På spørsmål om hvordan Lars opplevde kombinasjonen toppidrett og utdanning, svarer han:

«Nei, det var litt variert faktisk. Det gikk ikke for min del. Det ble mest fotball på meg. Jeg følte jeg ikke fikk tid eller energi til noe skole. Noen ganger godkjente de at du skulle på en viktig trening eller kamp på kvelden, mens andre ganger var det ikke godkjent, og noen ganger kunne jeg jobbe med skole, men de ville jo helst at jeg skulle bli med på økta og pusha på det». (Lars)

I dette utsagnet beskriver Lars utfordringene han opplevde med å kombinere skolearbeid og idrett. Han beskriver at det var variert for hans del, men at det for det meste ble mye fokus på fotballen. Han følte at han ikke hadde tid eller energi til å gjøre noe skolearbeid, og dette kan ha påvirket hans skoleprestasjoner og motivasjon for skolen negativt. Et av Olympiatoppens kvalitetskrav er at skolen skal ha innsikt i og forståelse for totalbelastningen idrett og skole (Olympiatoppen, 2019, s. 4). Lars sier også at det var variabelt hvordan skolen behandlet situasjonen. Noen ganger ble det godtatt at han skulle på en viktig trening eller kamp på kvelden, mens andre ganger ble det ikke godkjent. Han sier også at det var situasjoner der han kunne jobbe med skolearbeid, men at de helst ville at han skulle delta på treningene. Dette utsagnet viser utfordringene som kan oppstå når man forsøker å balansere skolearbeid og idrett. Det kan være vanskelig å prioritere riktig, og det kan være en konflikt mellom det å delta på treninger og det å gjøre skolearbeid. Skolene har en viktig rolle i å støtte elevene og

sørge for at de får balansert begge deler på en god måte, slik at de kan lykkes både på skolen og i idretten.

Uansett forteller Lars at han fokuserte mest på fotballen. At elever på toppidrettsgymnas prioriterer idretten høyere enn utdanningen er ikke et ukjent fenomen. Flere studier viser at for elever som går på toppidrettsgymnas er utdanningen kun en reserveplan, og de fleste ønsker å ende opp som profesjonelle idrettsutøvere (Christensen & Sørensen, 2009; Stenset, 2011; Thomsen & Nørgaard, 2020). Det er nærliggende å tolke det slik at skolearbeidet ble nedprioritert på bakgrunn av skolens tilrettelegging. Lars forteller videre at han tok initiativ til å få gjøre skolearbeid i stedet for å delta på fotballtreninger for å holde følge med læringsplanen, og at dette ikke alltid ble lagt til rette for. I likhet med Thomas ser det ut til at skolen ikke ivaretar Lars sine behov og ønsker. Det er nærliggende å tro at Lars sin motivasjon tok skade av å ikke mestre skolearbeidet, og på bakgrunn av dette kan det virke som at hans behov for kompetanse blir undertrykt i dette miljøet da Deci og Ryan (2017, s. 95) beskriver at behovet for kompetanse tar for seg menneskets ønske om mestring under aktiviteter. Studien til Sæther et al., (2022) underbygger dette og funn i studien viser at det er svært utfordrende å kombinere idrettssatsing og utdanning, med mindre en får tilrettelagt hverdagen sin etter spesielle behov. På spørsmål om hvorfor Lars valgte å slutte på toppidrettsgymnas, svarer han:

«Nei, jeg var rett og slett drittlei det kjøret. Det ble for mye for meg med tanke på all fotballen og skole. Jeg begynte å bli ordentlig lei. Så jeg slutta helt». (Lars)

I dette utsagnet beskriver Lars at han opplevde utfordringer knyttet til kombinasjonen skole og fotball. Han sier at det ble for mye for ham, og at han begynte å bli ordentlig lei av det hele. Til slutt valgte han å slutte på både skolen og fotball. Dette utsagnet viser at kan være svært krevende å kombinere toppidrett og skolearbeid på en god måte, og at dette kan føre til at noen elever mister motivasjonen og velger å slutte. Lars forteller videre at han ikke klarte å holde følge med de andre med tanke på det faglige arbeidet, og som følge av det vil hans mestringsfølelse begrenses. Det ser ut til at hans motivasjon for skolearbeid avtar når han ikke mestrer skolearbeidet. For å vedlikeholde den indre motivasjonen hevder Ryan og Deci (2017, s. 95) at en må oppleve å få muligheter og støtte til å mestre utfordringene en står ovenfor. Det er viktig at skolene

jobber aktivt med å støtte elevene og hjelpe dem å finne en god balanse mellom skolearbeidet og idrett på toppidrettsgymnas. Dette kan eksempelvis innebære å tilrettelegge undervisningen, fleksibilitet rundt treningstider og god oppfølging fra skolens støtteapparat. Ved å legge til rette for god kombinasjon av skole og idrett, kan skolene bidra til å skape en positiv og motiverende lærings- og idrettskultur for elevene som forhåpentligvis kan få dem til å fullføre.

Petter opplevde også utfordringer med kombinasjonen toppidrett og utdanning. Petter var som tidligere nevnt en talentfull fotballspiller som hadde allerede deltatt på flere aldersbestemte landslagssamlinger. Tross hans unge alder har han god erfaring fra toppidretten. Da han var 16 år flyttet han utenlands for å følge proffdrømmen, men flyttet hjem til Norge igjen. Da Petter valgte å begynne på toppidrettsgymnas forventet han at skolen skulle tilrettelegge godt med tanke på det sportslige og det faglige. Dessverre opplevde også Petter utfordringer knyttet til dette, og på spørsmål om hvordan han opplevde kombinasjonen toppidrett og utdanning, svarer han:

«(...) Det var dårlig skolemessig. Det var nesten sånn useriøst opplegg. Jeg følte jeg ikke ble en god student, egentlig bare en dårligere student. Jeg forventet jo at de skulle gjøre meg til en god idrettsutøver og student». (Petter)

Dette utsagnet fra Petter viser at han hadde utfordringer med å kombinere skolearbeid og idrett på sitt toppidrettsgymnas. Han beskriver at han opplevde lite fokus på det faglige og det kan tolkes som at skolens fokus på idrett var større enn det faglige. Dette virker som at skolen ikke klarte å gi Petter god nok utdanning og oppfølging i det faglige. Petter sier også at han følte seg som en dårligere student på grunn av dette, og at han forventet at skolen skulle hjelpe ham med å bli både en god idrettsutøver og student. Petter beskriver en skolehverdag preget av useriøsitet. Hans oppfatning av det faglige er at ingen, verken lærerne eller klassekameratene, ser på det faglige som noe viktig. Det virker derfor som at idrettssatsingen trumfer utdanningen. Dette kan føre til at muligheten for mestringsfølelse i det faglige reduseres. På spørsmål om hvordan han opplevde undervisningstimene forteller han at det var mye tull, og at ingen – verken lærerne eller elevene - tok undervisningen på alvor. Det er rimelig å tolke det slik at læringskulturen i klasserommet undertrykker Petters behov for kompetanse da Ryan og

Deci (2002) påpeker at kompetansefølelsen vil oppstå når individet får mulighet til å uttrykke evnene og bruke ferdighetene sine (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Utsagnet viser at det er en utfordring for toppidrettsgymnas å finne en god balanse mellom idrett og utdanning. Skolene må sørge for at elevene får en god og helhetlig utdanning, samtidig som de får tilstrekkelig med tid og støtte til å utvikle seg som idrettsutøvere. Hvis skolen ikke klarer å oppnå denne balansen, kan det føre til at elevene blir faglig svake og at de ikke får den høyere utdanningen de trenger for å lykkes i livet utenfor idretten. Videre beskriver Petter at hverdagen hans på toppidrettsgymnas var svært hektisk:

«At det skulle være tid til skole. Problemet var at når du trener på morgen før skolen og må møte opp i en hall 30 min utenfor byen, også har du en skoledag og trening etter skolen. Da skal jeg love deg at du ikke får mye tid til overs til skolearbeid». (Petter)

Dette utsagnet til Petter er et uttrykk for en vanlig utfordring for elever som kombinerer toppidrett og utdanning på toppidrettsgymnas. Toppidrettsutøvere har et høyt treningsnivå og må ofte bruke mye tid på trening og konkurranse, noe som kan gjøre det vanskelig å finne tid til å gjøre skolearbeid. I Petters tilfelle virker det som at reiseavstanden til trening på skolen fører til at han mister verdifull tid som han ellers kunne brukt på skolearbeid. Det er viktig at toppidrettsgymnas balanserer treningen og skole for elevene på en effektiv måte og planlegger godt for at elevene skal få tid til å gjennomføre treninger og skolearbeid. Ryan og Deci (2017, s. 95) hevder at følelsen av kompetanse er helt sentralt for å være engasjert når ting er vanskelig og for å opprettholde engasjementet når oppgaver føles utfordrende. Her kan vi trekke en sammenheng mellom kompetansebehovet og elevenes mestringsforventning i Banduras (1997) teori på bakgrunn av at det å føle seg kompetent i utfordrende situasjoner er i tråd med mestringsforventningene om å gjøre en spesifikk handling. Med dette som utgangspunkt virker det som at Petter ikke følte at han mestret sin egen hverdag, og hadde utfordringer med å gjøre skolearbeidet sitt.

4.1.3 Utfordringer med å flytte hjemmefra

Videre i analysen kommer det frem at Håkon møtte på utfordringer med å flytte hjemmefra og bo alene for å gå på toppidrettsgymnas. I tillegg hadde han utfordringer med å kombinere toppidrett og utdanning. I og med at Håkon flyttet hjemmefra og

bodde alene hadde han ikke mulighet til å få hjelp eller nær støtte fra familien i vanskelige perioder. Håkon er en person som stiller høye krav til seg selv, og forteller at hans faglige forventninger til seg selv var å gjøre det bra skolen og få gode karakterer. I bakhodet hadde Håkon en fremtidsrettet tanke om at det kan være bra å få gode karakterer når han en dag slutter med fotball. På spørsmål om hvordan Håkon opplevde å bo alene for å gå på toppidrettsgymnas, svarer han:

«Det var ikke lett å bo alene. Da jeg kom hjem og hadde gjort det dårlig på trening gikk det utrolig utover hodet mitt, og jeg tenkte at jeg ville flytte hjem igjen. Jeg kom ofte hjem og var bare så trøtt og orket ikke begynne å lese. Jeg la meg ofte uten å lage middag. Jeg hadde ikke noe form for struktur på livet mitt». (Håkon)

Håkons utsagn viser hvordan det å flytte hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas kan være en stor overgang for mange. Å flytte til en ny by og bo alene var en stor utfordring for Håkon spesielt i kombinasjon med krevende treninger og skolearbeid. Utsagnet til Håkon viser også at når han mislykkes på trening kan det føre til en følelse av nederlag og skuffelse, noe som virker å påvirke hans humør og evne til å konsentrere seg om skolearbeidet. Det virker som at når han mislykkes på trening gir dette en negativ effekt på hans motivasjon. Ryan og Deci (2017) påpeker at følelsen av kompetanse er viktig når det gjelder å vise engasjement i vanskelige perioder og for å opprettholde engasjementet videre (Ryan & Deci, 2017, s. 95). Uten struktur og rutiner ser det ut til at det kan være vanskelig for Håkon å holde seg motivert og effektiv når det kommer til skolearbeidet. I forlengelsen av dette beskriver Håkon seg selv som en person som alltid har vært skoleflink og tatt skolen seriøst. Han fikk gode karakterer på ungdomsskolen, og så ikke for seg at dette skulle forandres på toppidrettsgymnaset. Likevel beskriver Håkon en tøff periode i livet sitt der han flere ganger vurderte å slutte på skolen og flytte hjem igjen. Det Håkon forteller om har en klar likhet med funn i studien til Thomsen og Nørgaard (2020) som viser at fotballspillerne som ikke mestrer det faglige på skolen ser ut til å slite med kombinasjonen. Dette på bakgrunn av at fotballspillerne har vokst opp i akademiske hjem, og belyser at det er utfordrende å møte egne og foreldres forventninger i kombinasjon med toppidrett.

Sebastian valgte også å flytte hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas. I liket med Håkon opplevde han også utfordringer med å flytte til en ny by og bo alene. Sebastian opplevde at mye trening og skolearbeid påvirket motivasjonen hans, og at det ikke var lett å bo alene uten å være i direkte kontakt med familie og andre venner. På spørsmål om hvordan han syntes det var å flytte hjemmefra og bo alene på toppidrettsgymnas, svarer han:

«Det var til tider veldig tungt. På mange måter så følte jeg at jeg ikke mestret hverdagen, liksom. Jeg var en del sliten og det ble for kanskje litt for mye. Jeg kunne sikkert prioritert litt annerledes og fokusert mer på skole, men det var liksom fotballen som betydde mest og grunnen til at jeg begynte på toppidrettsgymnaset da». (Sebastian)

Dette utsagnet viser at for Sebastian var det å flytte hjemmefra og bo alene på toppidrettsgymnas en stor utfordring og at dette påvirket hans evne til å mestre hverdagen og håndtere ulike oppgaver. Han sier at det var periodevis tungt og at han følte seg mye sliten og reflekterte over om dette ble for mye for han. Han innrømmer også at han muligens kunne prioritert annerledes og fokusert mer på skole, men påpeker at fotballen betydde mest for han. Det å balansere krevende trening, skolearbeid og livet generelt virker å være en utfordring for Sebastian og at han ikke fant den riktige balansen. Det viser seg også at det er vanskelig for Sebastian å prioritere riktig når han har stor lidenskap for fotballen og ønsker å nå sine mål. Utsagnet tyder også på at Sebastian hadde problemer med å tilpasse seg livet borte fra hjemmet, og savnet støtten fra familie og venner. Dette ser ut til å ha en negativ effekt på hans motivasjon og fokus når det kommer til skolearbeid og idrett. Det er likevel viktig å huske at det å flytte hjemmefra og bo alene kan være en utfordring for mange, men det kan også være en mulighet for personlig vekst og utvikling. Det er uansett viktig å få støtte fra trenere, skolen og andre elever, og å finne måter å takle utfordringene på.

Opplevelsene til Thomas, Lars, Petter, Håkon og Sebastian er i motsetning til Eriks opplevelser av å kombinere toppidrett og utdanning. Erik opplever at kombinasjonen toppidrett og utdanning ikke er spesielt utfordrende. Han forventet at skolen skulle ha flinke lærere og trenere og bekrefter samtidig at skolen hadde det. Han forteller at mange av trenerne var også trenere for klubbene spillerne spilte for utenom skolen. I

tillegg beskriver han flinke lærere der mange hadde andre utdanninger som kom godt med i undervisningen. Han opplevde at hverdagen samsvarte med hans forventninger. På spørsmål om hvordan han opplevde kombinasjonen toppidrett og utdanning, svarer han:

«Jeg synes det gikk helt fint. Det var en bra skole å gå på. Hvis man ikke hadde fått nok tid til å gjøre skolearbeid på grunn av treninger eller kamper, så kunne man droppe en fotballtrening på skolen her og der for å bli ferdig». (Erik)

Erik uttrykker at han var fornøyd med skolen, og syntes det gikk helt fint å kombinere toppidrett og utdanning. Han beskriver at skolen var flinke til å tilrettelegge og ivaretok hans behov ved at han kunne stå over en fotballtrening for å gjøre skolearbeid hvis han ønsket det. Dette underbygges av funn i studien til Sæther et al., (2022) som viser at elevene fikk nok tid til skolen og fotballen, og at skolen tilrettela godt slik at de kunne kombinere toppidrett og utdanning. På bakgrunn av dette tilfredsstilles behovet for kompetanse da miljøet han befinner seg i ivaretar hans behov og ferdigheter, og opplever mestring. Ryan og Deci (2017, s. 95) forklarer at miljøer som tilrettelegger for tilfredsstillelse av behovene vil fremme indre motivasjon hos mennesket som befinner seg i miljøet.

Til tross for Eriks utsagn hevder Bjørndal og Gjesdal (2020) at det likevel kan være vanskelig å sikre at elevene lykkes både i idretten og på skolen. Dette kan ha en sammenheng med Arresola et al., (2017) sin studie der funn viser at skolen har for mange en sekundær betydning. Siden flere av deltakerne opplevde at de ikke mestret kombinasjonen toppidrett og utdanning, er det verdt å nevne at flere av dem hadde varierende faglige ambisjoner, og nedprioriterte det faglige på skolen. I motsetning til deltakerne i min studie viser funn i studien til Bennie og O'Connor (2006) at informantene mente at utdanning var høyere på prioriteringslisten enn idrettskarrieren, og at det heller ikke var mulig å kombinere dette. I liket med deltakerne i min studie viser flere tidligere studier at flere av deltakerne nedprioriterte skolen, og prioriterte heller idrettssatsingen sin. I tråd med den tidligere forskningen kan vi se en klar likhet i prioriteringene til denne gruppen elever som har deltatt i tidligere forskning på feltet. Her kommer det frem at for denne typen elever har utdanningen en sekundær betydning

og fungerer kun som en reserveplan. Det viser seg at fotball er det viktigste og de fleste har et ønske å om å ende opp som fotballspillere (Arresola et al., 2017; Christensen & Sørensen, 2009; Stenset, 2011; Thomsen & Nørgaard, 2020).

4.1.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funn som kan knyttes til det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse i SDT. utfordringer med å balansere skolearbeid og toppidrett, og utfordringer knyttet til å flytte hjemmefra og bo alene for å gå på toppidrettsgymnas, arter seg som to gjennomgående funn.

Thomas, Lars og Petter rapporterer om utfordringer med å balansere skolearbeid og toppidrett på en effektiv måte. Thomas og Lars uttrykker misnøye rundt individuell sportslig prestasjon og at dette påvirker deres skolearbeid. Petter opplevde også utfordringer knyttet til skolearbeidet og rapporter om misnøye omkring skolens faglige fokus der han opplever å bli faglig svakere på bakgrunn av skolens idrettslige prioriteringer. Uansett viser resultatene at utfordringene virker å gjøre deltakerne amotiverte, som igjen kan føre til frafall. Deltakernes utsagn minner om den første formen for amotivasjon som Ryan og Deci (2017) beskriver. Den påpeker at mennesket viser mangel på handling på bakgrunn av at de ikke er i stand til å oppnå resultater effektivt. Denne formen for amotivasjon handler om at mennesket føler mangel på kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Deltakernes følelse av kompetanse ser ut til å undertrykkes når de føler at de ikke mestrer kombinasjonen skolearbeid og toppidrett, og dette vil virke negativt for deres indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 95).

Håkon og Sebastian rapporterer om at de opplever utfordringer ved å flytte hjemmefra og bo alene for å gå på toppidrettsgymnas. Håkon uttrykker at han syntes det er vanskelig å bo alene fordi han manglet struktur og rutiner, og føler at han ikke mestrer hverdagen på toppidrettsgymnas. Til tross for at Sebastian i utgangspunktet var fornøyd med perioden på toppidrettsgymnas og at de tilrettela for å prestere på fotballbanen, følte han at han ikke mestret hverdagen fordi han ikke mestret å balansere skolearbeid og toppidrett på en god og effektiv måte.

Jeg tolker det slik at Thomas, Lars og Petter vurderer at utfordringer knyttet til å balansere skolearbeid og idrett er en årsak til at de valgte å slutte på toppidrettsgymnas.

I tillegg tolker jeg det slik at Håkon og Sebastian vurderer utfordringene med å flytte hjemmefra og bo alene for å gå på toppidrettsgymnas, er en årsak til at de valgte å slutte på skolen. I forlengelsen av dette kom det frem at miljøet Erik var en del av ikke undertrykket hans behov for kompetanse da hans utsagn tyder på at han mestret kombinasjonen toppidrett og utdanning. For å opprettholde følelsen av kompetanse er det nødvendig med spesiell tilrettelegging som tar hensyn til den enkeltes behov og evner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153).

4.2 Behovet for autonomi

Innenfor dette temaet vil hovedfunn som kan knyttes til behovet for autonomi bli presentert. Ryan og Deci (2017) beskriver at behovet for autonomi tilfredsstilles dersom mennesket opplever å delta i en aktivitet basert på eget initiativ. Når handlingene til et individ er basert på autonomi utføres den på bakgrunn av selvstendighet. Handlingen er derfor ikke bestemt av andre og styres på bakgrunn av egen vilje der individet selv bestemmer hvordan aktiviteten skal gjennomføres (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Et gjennomgående funn i analysen viser at Håkon, Petter, Thomas og Lars opplevde mangel på medbestemmelse. Et annet funn viser at Håkon og Petter opplevde at deres foreldre var for mye involvert i deres idrettssatsing. I motsetning til disse funnene kommer det frem i analysen at Sebastian og Erik ikke opplevde utfordringer knyttet til de nevnte funnene. Dette kapitlet vil derfor handle om deltakernes opplevelser av mangel på medbestemmelse og foreldreinvolvering.

4.2.1 Mangel på medbestemmelse

I analysen av datamaterialet kommer det frem at mangel på medbestemmelse er et gjennomgående funn. Håkon er en engasjert og dedikert idrettsutøver som opp igjennom har trent veldig mye. Da Håkon begynte på toppidrettsgymnas forventet han et profesjonelt opplegg med gode lagkamerater og dyktige trenere. Når Håkon beskriver seg selv forteller han at han alltid har hatt mange meninger og liker å dele dem med andre. Da Håkon begynte på toppidrettsgymnaset opplevde han lite spilletid og i tillegg ble han omskolert fra midtbanespiller til forsvarsspiller. Han ytret flere ganger ønske om medbestemmelse i forhold til hans posisjon da han trivdes best som midtbanespiller og følte han hadde størst potensiale der. Håkon forteller at han fikk beskjed om at de tar ut det laget de mener har størst sjanse for å vinne kampene. Det viser seg at Håkons ønske om individuell utvikling ble offer for trenernes resultatorientering. Dette virker å

være undertrykkende for Håkons følelse av autonomi. Det er tydelig at Håkons motivasjon ble negativt påvirket av det lite autonomistøttende klimaet han befant seg i:

«Det var mange gode midtbanespillere på laget, men jeg følte at de gjorde meg til forsvarsspiller bare fordi ingen andre kunne spille der. Fordi treneren ikke hadde noe valg, liksom. Jeg pratet med dem flere ganger om det, men jeg følte jeg ikke hadde så mye å si egentlig».

(Håkon)

Utsagnet til Håkon antyder at det er en utfordring med å få anerkjennelse for hans individuelle styrker og preferanser i laget. I Håkons tilfelle føler han at hans ferdigheter som midtbanespiller blir oversett til fordel for å dekke en annen posisjon på banen. Ut ifra hans utsagn virker det som at det finnes en underliggende mangel på kommunikasjon og åpenhet fra trenerens side om Håkons rolle i laget. Bronfenbrenner (1979) beskriver at mikromiljøet innebærer alle situasjoner individet selv er i direkte kontakt med, og der individet enten påvirker eller blir påvirket av andre (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). I Håkons tilfelle er han i direkte kontakt med treneren og blir påvirket av hans valg. Håkons utsagn illustrerer en situasjon der han opplever at hans behov for autonomi blir begrenset av omstendighetene rundt ham. Håkon uttrykker at han ikke har kontroll over sin egen rolle på laget. Selv om han ser seg selv som en midtbanespiller, føler han at han blir tvunget til å være forsvarsspiller på grunn av mangel på andre alternativer. Denne mangelen på valgmuligheter og autonomi ser ut til å frustrere Håkon og gi han en følelse av utilfredshet. I lys av teorien til Ryan og Deci (2017) beskriver de at dersom behovet for autonomi ikke tilfredsstilles ved ytre press, straff eller tvang vil dette få negative konsekvenser for individets indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017, s. 97). Å gi Håkon flere valgmuligheter og bli inkludert i beslutningsprosessen knyttet til hans rolle på laget vil gi han en følelse av autonomi og selvbestemmelse. Når individet bestemmer selv, er atferden selvbestemt og aktiviteten underbygges av frihet (Ryan & Deci, 2000, s. 70-71). Videre virker det som at Håkons ønske om medbestemmelse ble ofret for lagets prestasjoner og trenernes resultatorientering. Håkon ytret sterkt sitt ønske om å få å spille i sin vante posisjon på banen. På spørsmål om i hvilken grad Håkon fikk være med å bestemme, svarer han:

«Det var ikke fryktelig mye vil jeg si. Jeg har alltid spilt midtbane, men dem sa at hvis jeg ville spille kamper måtte jeg spille høyre ving-back, og jeg var ikke så fornøyd med det. Jeg fikk til og med beskjed av utviklingstreneren at jeg aldri kommer til å starte en kamp som høyre ving-back». (Håkon)

Håkon uttrykker videre en frustrasjon over å måtte spille i en posisjon som han ikke foretrekker for å få spilletid og muligheten til å spille kamper. Videre forteller Håkon at han fikk en vanskelig tilbakemelding om fremtidige muligheter for å starte kamper som forsvarsspiller, noe som kan påvirke hans motivasjon og tro på seg selv. På den ene siden kan treneren ha et ønske om å utvikle Håkon og gi han muligheten til å spille i ulike posisjoner, noe som kan gi han mer allsidig erfaring og bli en bedre fotballspiller. På den andre siden kan dette også gjøre at Håkon føler seg frustrert og demotivert hvis han ikke får spille i sin foretrukne posisjon. I denne sammenhengen virker det som at Håkon opplevde en manglende grad av medbestemmelse. Håkon ønsket å spille i sin foretrukne posisjon som midtbanespiller, men ble fortalt av treneren at han måtte spille i forsvar for å få spilletid. Dette kan føre til at Håkon føler seg tvunget til å gjøre noe han ikke ønsket å gjøre, og som han ikke følte seg komfortabel med. Dette kan ha ført til en opplevelse av å ikke ha kontroll over egne muligheter for å utvikle seg og lykkes i idretten. Ryan og Deci (2017) påpeker at oppfattelsen av autonomi er til stedet når handlingen er basert på egne interesser. Behovet for autonomi er helt sentralt når det gjelder utvikling av indre motivasjon. Når behovet for autonomi tilfredsstilles, vil mennesket oppleve indre motivasjon for aktiviteten som bedrives (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Håkon mener selv at han har noe å bidra med i hans vante posisjon på midtbanen, men han får aldri sjansen til å vise hva han er god for. Resultatene viser i likhet med SDT at undertrykkelse av behovet for autonomi påvirket i stor grad Håkons indre motivasjon til å fortsette:

«(...) Det var mye viktigere for treneren å vinne kamper. Jeg snakket med dem to ganger før jeg slutta, men da tror jeg ikke at de skjønnte hvor nærme jeg var ved å dra. De ble ganske sjokkert da jeg slutta». (Håkon)

I liket med Håkons ønske om medvirkning kommer det også til synet i resultatene at Petter hadde et stort ønske om å få være med å bestemme. Petter ytret ønske om

medvirkning i treningsopplegget på skolen, men Petters fokus på individuell utvikling ble ikke tatt hensyn til. Flere av informantene i studien uttrykker at de ikke var så opptatt av hvordan treningsopplegget var. I motsetning til de hadde Petter flere ganger tatt initiativ på å utvikle sine ferdigheter som fotballspiller ved å foreslå aktivitetsinnhold i treningsopplegget som var forhåndsbestemt av trenerne deres. I Petters tilfelle vil en konsekvens av å ikke bli hørt være at behovet for autonomi undertrykkes og at den indre motivasjonen til Petter kan stagnere:

«Sportslig sett gjorde ikke skolen meg til en bedre fotballspiller. De var aldri involvert i min utvikling sånn sett. Det var jo kun klubblaget. Skolen var jo aldri noe sånn at det skulle jeg bli bedre på, eller trene mer på. Jeg ville jo bli best mulig og trene på det jeg var dårlig på. Men når jeg spurte om vi kunne ha den og den øvelsen på treninga så sa de ofte imot, og at opplegget deres var det beste». (Petter)

Med dette utsagnet uttrykker Petter at skolen ikke bidro til å utvikle hans fotballferdigheter. Han ytret ønske om å trene på sine svakheter, men trenerne var ikke villig til å tilpasse treningsopplegget hans for å møte hans behov. Dette er i motsetning til NIFs ønske om å tilrettelegge for ungdom slik at de kunne oppnå god sportslig utvikling og resultater (Norges Idrettsforbund, 2015). Petter beskriver at han følte toppidrettsgymnaset ikke involverte seg i hans utvikling. I likhet med Håkon ønsket også Petter medbestemmelse og ytret flere ganger ønske om å få ta del i treningsplanleggingen og foreslå aktivitetsinnhold. Han forteller at trenerne ofte argumenterte imot når Petter foreslo øvelser de kunne ha på treningene og beskriver at trenerne insisterte på at det de hadde planlagt var det beste for dem. Det virker som at Petter føler seg begrenset av skolens treningsopplegg og opplever at hans ønsker om å fokusere på sine svakheter ikke blir tatt på alvor. Dette kan være problematisk for hans følelse av autonomi og motivasjon for å utvikle seg videre. Når skolen ikke tar hensyn til Petters ønsker og behov kan dette redusere hans følelse av kontroll og eierskap over sin egen utvikling. Behovet for autonomi beskriver et behov individer har til å føle på frivillighet og eierskap knyttet til sine egne handlinger (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Dette kan i sin tur begrense hans indre motivasjon. For å fremme autonomi og styrke Petters indre motivasjon er det viktig for han at treneren lytter til hans ønsker og behov.

Skolen kan også gi han muligheter til å ta ansvar for egen utvikling og gi han valgmuligheter og medbestemmelse i treningsinnholdet.

Det virker som at årsaken til frafall er sammensatt, og undertrykkelse av autonomibehovet kan være en årsak til frafall. I tråd med Håkon og Petter rapporterer også de andre deltakerne i studien om et lite autonomistøttende klima. På spørsmål om han hadde noen form for innflytelse på egen treningshverdag, svarer Thomas:

«Jeg følte vi ikke hadde så mye å komme med. Mange av oss spilte på samme klubblag, og jeg husker at vi hadde spilt kamp på kvelden, også måtte vi uansett ha løpetest på skolen tidlig dagen etter. Det ble ikke tatt hensyn til. Vi måtte ha det samme som de andre i klassen. Det var flere som «faket» skade for å slippe å løpe, liksom. Det blir jo helt feil».

(Thomas)

Thomas beskriver her at elevene hadde svært liten påvirkningskraft, og at de ofte ikke ble hørt når de kom med innspill til treningsplanleggingen til lærerne. Selv om flere i klassen hans spilte på samme klubblag og ofte hadde kamper på kveldene, ble ikke dette tatt hensyn til av lærerne når de eksempelvis hadde løpetest med skolen dagen etter kamp. Det virker som at lærerne viser liten forståelse og ikke tilrettelegger godt nok for sine elever. Thomas forteller at flere av hans lagkamerater valgte å late som de var skadet for å slippe å løpe på skolen dagen etter kamp. I dette tilfelle beskriver Thomas et lite autonomistøttende klima der Thomas opplever manglende innvirkning på egen treningshverdag. Ifølge Ryan og Deci (2017) kan hendelser som dette lede til amotivasjon, og den tredje formen for amotivasjon blir beskrevet som handlinger utført på tross eller med motstand for å trosse krav som hindrer et grunnleggende behov for autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Denne hendelsen kan også knyttes opp mot Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell (1979) som beskriver hvordan ulike miljøer påvirker mennesket. Deltakerne befinner seg i flere ulike miljøer samtidig der praksis, normer og regler ofte er forskjellige. Av den grunn er det flere miljøer som påvirker deltakernes identitetsdannelse og ferdighetsutvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Mesosystemet blir beskrevet av Bronfenbrenner som et samspill mellom to eller flere mennesker i flere mikromiljøer hvor det finnes kommunikasjon mellom dem (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Samarbeidet mellom klubblaget og skolen er et eksempel

på et mesomiljø. Dette underbygges også av tidligere forskning der funn viser at samarbeid mellom involverte aktører er en viktig faktor for deltakernes opplevelser (Bjørndal & Gjesdal, 2020; Owren, 2015). I Thomas tilfelle er det helt avgjørende med gjensidig forståelse og kommunikasjon mellom skolen og klubben. Dette er spesielt viktig da elevene har store forventninger og stiller høye krav til seg selv i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole.

I analysen kommer det også frem at Lars opplevde undertrykkelse av hans behov for autonomi. Lars slet med å komme seg gjennom det faglige og var langt bak sammenlignet med klassekameratene hans. På eget initiativ ytret han flere ganger ønske om å få prioritere hans faglige arbeid i stedet for å delta på fotballtreningene. Til tross for dette fikk han ikke ønsket sitt innvilget. Ifølge teorien vil dette betegnes som et lite autonomstøttende klima da Ryan og Deci (2002) beskriver autonomi som et grunnleggende behov som viser til individets ønske om å ha fri vilje, muligheten til å bestemme over seg selv og bestemme hva en skal gjøre (Ryan & Deci, 2002, s. 8). På spørsmål om i hvilken grad han fikk være med å bestemme, svarer han:

«Nei, det var ikke så stor grad faktisk. I fotballen ble vi i hvert fall ikke inkludert. Det var trenerens opplegg, og hvis du skulle ha noe annet enn det han hadde lagt opp til måtte du være alene. (Lars)

Utsagnet til Lars gir uttrykk for at han opplevde manglende medbestemmelse og inkludering i lagets treningsopplegg. Lars beskriver at trenerens opplegg var det som gjaldt, og at spillere som ønsket å gjøre noe annet måtte gjøre det på egen hånd. Dette kan tolkes som at spillerne ikke hadde en reell mulighet til å påvirke treningsopplegget og at det ikke var en kultur for å inkludere spillernes ønsker og behov. Ifølge teorien vil dette påvirke deres indre motivasjon negativt. Ryan og Deci (2002) påpeker at for å utvikle indre motivasjon for en aktivitet må atferden være styrt av egen vilje under aktiviteten og ikke bestemt av andre. Det er individet selv som sitter i førersetet for hvordan aktiviteten skal gjennomføres (Ryan & Deci, 2002, s. 8). I dette tilfellet motarbeides elevenes behov for autonomi av treneren, noe som vil begrense deres utvikling av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2002, s. 8). For å tilfredsstille behovet for autonomi kan det være viktig å skape en kultur for å inkludere spillernes ønsker og behov i treningsopplegget. Dette kan gjøres ved å åpne opp for dialog mellom spillerne

og treneren, og ved å gi spillerne en viss grad av valgfrihet og kontroll over sin egen trening. I lys av selvbestemmelsesteorien vil dette bidra til å øke spillernes følelse av autonomi og eierskap over egen utvikling (Ryan & Deci, 2017, s. 97).

4.2.2 Foreldreinvolvering

I analysen av datamaterialet kommer det frem at både Håkon og Petter opplever at foreldrene deres er for mye involvert i deres idrettssatsing. Ut ifra analysen kommer det frem at de fire andre deltakerne ikke opplever at deres foreldre er for mye involvert i satsingen deres, men opplever at de får deres fulle støtte og hjelp. Tidligere forskning viser at foreldreinvolvering er et kjent fenomen og at dette er både positivt og negativt. Det viser seg at foreldre blir motivert til å engasjere seg i barnas utvikling hvis foreldre ser at de kan utvikle seg til å bli profesjonelle idrettsutøvere (Cumming & Erwing, 2002, s. 1). Håkon forteller at begge foreldrene hans var veldig involvert i hans idrettssatsing opp igjennom. Videre spesifiserer at han faren hans har vært med på veldig mye, og at hans mor har bidratt med alt rundt. Håkon forteller at hans mor ikke har noe spesiell idrettserfaring og at farens hans har vært mosjonist i mange år. På spørsmål om han syntes foreldrene hans har vært for mye involvert, svarer han:

«Ja, uten tvil har pappa vært for mye involvert til tider. Det gjorde at jeg kjente på en del stress. Jeg hadde et år hvor jeg ikke trente så mye fordi pappa gjorde meg drittlei. Da mista jeg helt viljen». (Håkon)

Dette utsagnet reflekterer en vanlig problemstilling i idretten når det gjelder foreldreinvolvering. Selv om det kan være positivt for foreldre å være interessert og engasjert i idretten til barna sine viser det seg at for mye involvering kan føre til stress og negative konsekvenser for utøverne (Cumming & Erwing, 2002, s. 1). Håkon forteller videre om en periode der farens hans var for mye involvert. Han forteller at han følte på et press til å måtte trene hver dag. Faren hadde tross alt sagt i mange år at man må trene nok for å bli god. Håkon begynte etter hvert å miste interessen for trening på bakgrunn av farens forventninger og press. Det virker som at Håkon har blitt presset eller tvunget til å trene mye og denne atferden kan ifølge Ryan og Deci (2017) karakteriseres som kontrollert. En ytre kontrollert motivert handling er når atferden til et menneske er basert på følelse av tvang, og ikke er forenelig med menneskets

selvfølelse, som vil begrense utviklingen av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 14).

Petter er også en av deltakerne som forteller at hans foreldre har vært for mye involvert i hans idrettskarriere. Da Petter tok beslutningen om å begynne på toppidrettsgymnas for å satse på fotball var faren hans i stor grad involvert i den beslutningen. Petter forteller om farens involvering:

«Min far var veldig involvert. Hans reiste med meg overalt. Var alltid på treninger, kamper og turneringer. Han var hakket for involvert. Jeg merka på en måte at livet mitt handlet kun om fotball. Han passet på at jeg ikke var ute og festet, at jeg la meg tidlig og spiste riktig. Han var såpass involvert». (Petter)

Petter forteller videre at han syntes farens hans var for mye involvert i livet hans. Han forteller at farens glede var gjennom Petters idrettskarriere. Han beskriver at det ikke bare var hans liv, men også farens liv, og at dette var slitsomt for han. Dette er i tråd med den tidligere forskningen som belyser at når foreldre er overengasjerte kan det i verste fall bidra til at unge idrettsutøvere opplever at foreldrene er kontrollerende ovenfor deres valg i idretten. Dette kan lede til at idrettsutøverne mister interessen for idretten og øker sannsynligheten for at utøverne slutter med idretten sin (Cumming & Erwing, 2002, s. 1). Petter uttrykker at han følte seg presset fordi han hadde en bror som var veldig god i fotball og hadde mange kamper for aldersbestemte landslag. I tillegg hadde han en søster som akkurat hadde blitt tatt ut til et A-landslag. Tre av fire søsken har spilt på toppnivå og Petter følte på et press at han måtte gjøre det samme. Det var en livsstil. Petters følelse av press virker å gå utover hans motivasjon for å fortsette idrettssatsingen. Dette har en klar likhet med teorien til Ryan og Deci (2017), som beskriver at når atferden til individet er basert på ytre press, straff eller tvang vil dette få negative konsekvenser for individets indre motivasjon. I tillegg vil følelsen av kompetanse og tilhørighet svekkes i tråd med begrensningen av autonomibehovet (Ryan & Deci, 2017, s. 97-98).

4.2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funn som kan knyttes til grunnleggende psykologiske behovet for autonomi i SDT. Mangel på medbestemmelse og for stor foreldreinvolvering er to gjennomgående funn.

Håkon, Petter, Thomas og Lars rapporterer om manglende medbestemmelse. Håkon ønsket å få være med å bestemme hvilken posisjon han skulle spille, men opplevde å ikke bli hørt. Petter ønsket å få være med å bestemme aktivitetsinnholdet. Thomas opplevde også å ikke bli hørt da han ønsket å få være med å bestemme i deres treningsplanlegging. Lars opplevde i likhet med de andre å ikke bli inkludert i planleggingen og hadde liten påvirkningskraft. Uansett viser det seg at manglende medbestemmelse har negativ innvirkning for deres indre motivasjon. Ryan og Deci (2017) hevder at når behovet for autonomi tilfredsstilles, vil mennesket oppleve indre motivasjon for aktiviteten som bedrives. Dersom behovet for autonomi ikke tilfredsstilles ved eksempelvis ytre press, straff eller tvang vil dette få negative konsekvenser for individets indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 97-98).

Håkon og Petter opplevde at deres foreldre var for mye involvert i deres idrettssatsing. Håkon syntes hans far var til tider for mye involvert og som følge av dette ble han stresset. Petter syntes også hans far var for mye involvert og han følte seg overvåket. Som følge av dette mistet Petter motivasjonen og viljen til å fortsette. Håkon og Petters opplevelser er i tråd med den tidligere forskningen som viser at foreldre som er overengasjerte i verste fall kan bidra til at unge idrettsutøvere opplever at foreldrene er kontrollerende ovenfor deres valg i idretten. Dette kan lede til at idrettsutøverne mistrives, mister interessen for idretten og øker sannsynligheten for at utøverne slutter med idretten sin (Cumming & Erwing, 2002, s. 1).

Jeg tolker det slik at Håkon, Petter, Thomas og Lars vurderer mangel på medbestemmelse som en årsak til at de sluttet på toppidrettsgymnas. I tillegg tolker jeg det slik at Håkon og Petter vurderer at for stor foreldreinvolvering også er en årsak til at de valgte å slutte på toppidrettsgymnas. Sebastian og Erik opplevde ikke de samme utfordringene i like stor grad og jeg tolker det sånn at de ikke sluttet på toppidrettsgymnas på grunn av de nevnte årsakene.

4.3 Behovet for tilhørighet

Innenfor dette temaet vil jeg presentere hovedfunn som kan knyttes til behovet for tilhørighet. Behovet for tilhørighet handler mye om å føle seg betydningsfull eller viktig i andres øyne. Det viser et behov for nærhet til andre og et behov for å bli inkludert i et fellesskap (Ryan & Deci, 2017, s. 96). Et gjennomgående funn er at Håkon, Sebastian og Petter opplevde mistrivsel på grunn av dårlig klassemiljø enn det de var vant til fra før. Et annet gjennomgående funn er at Håkon, Sebastian, Petter, Thomas og Lars savnet å ha tid til et sosialt liv med venner etter skoletid. I motsetning til alle de andre deltakerne var Erik fornøyd med klasse- og treningsmiljøet på skolen og opplevde ikke utfordringer knyttet til behovet for tilhørighet. Dette kapitlet vil derfor handle om deltakernes følelse av tilhørighet på toppidrettsgymnaset de begynte på.

4.3.1 Dårlig klassemiljø

I analysen kommer det frem at flere av deltakerne opplevde dårlig klassemiljø på toppidrettsgymnaset de begynte på. Det virker som at dette gikk mest utover Håkon, Sebastian og Petter da deres opplevelser av miljøet på skolen virker i stor grad å ha påvirket valget deres om å slutte på skolen. Håkon beskriver seg selv som en sosial og utadvendt gutt som har lett for å tilpasse seg nye mennesker og miljøer. Han kommer som regel overens med de fleste og har ikke opplevd utfordringer med dette tidligere. Lite visste Håkon at dette kom til å endre seg da han flyttet hjemmefra for å begynne på toppidrettsgymnas etter ungdomsskolen. Håkon forteller at før han begynte på toppidrettsgymnaset hadde han flere møter med skolen for å bli forberedt på hva han kom til å møte. Håkon forteller at lærerne fortalte at de slo hardt ned på dårlig oppførsel og ønsket seriøse elever som kunne bidra til å skape et sunt klassemiljø på skolen. På spørsmål om hvordan Håkon opplevde miljøet på skolen svarer han at klassemiljøet i undervisningen var «*bra nok*», men at klassemiljøet på fotballaget var «*helt jævlig*». Når jeg spør Håkon om å utdype forteller han:

«Det var så enormt mye misunnelse og trenerne hadde ikke kontroll på gruppa. Det toppet seg da sønnen til treneren begynte på laget og slang med leppa fra dag én. Da mista treneren garderoben fordi han ikke gjorde noe med det. Da begynte flere å slenge med leppa og etter hvert ble det ikke hyggelig i det hele tatt. Ingen syntes det var morsomt å spille». (Håkon)

Håkon beskriver at han var en del av et miljø bestående av lagkamerater som ikke unnet hverandre suksess. Han forteller videre at gode prestasjoner ikke ble hyllet og det utviklet kun misunnelse blant spillerne på laget. Han forteller at kommunikasjonen mellom spillerne ikke vitner om et lag med godt samhold slik et fotballag bør være. Videre forteller Håkon at når sønnen til treneren begynte på laget, ble det enda verre i og med at han opplevdes som frekk og muligens utnyttet hans rolle i laget da hans far var trener. Dette resulterte i at miljøet på laget bevegde seg i feil retning og at dette begynte å bli en dårlig vane blant spillerne. Ifølge Ryan og Deci (2017) vil denne opplevelsen undertrykke Håkons behov for tilhørighet og virke negativ på hans indre motivasjon. Ryan og Deci (2017) sier at behovet for tilhørighet tilfredsstilles når individene i et miljø viser omtanke og møter hverandre med velvillighet (Ryan & Deci, 2017, s. 97). For Håkon vil dette virke negativt for hans indre motivasjon og følelse av tilhørighet når lagkameratene uttrykker misunnelse og ikke var hyggelige mot hverandre.

Videre forteller Håkon at klassemiljøet ikke ble noe bedre med tiden. Han opplevde at ingen på laget var opptatt av å lykkes sammen og de fleste tenkte kun på seg selv og egen utvikling. Han undrer fortsatt over hva som skjedde da han opplevde at ingen var hyggelige med hverandre da han startet på laget. I tillegg forteller Håkon at han som hadde det overordnede ansvaret heller ikke gjorde noe med den dårlige utviklingen, selv om Håkon påstår at han var fullstendig klar over hva som foregikk. Som tidligere nevnt hadde Håkon en storebror som også gikk på det samme toppidrettsgymnaset noen år før han, og da hadde han fått inntrykk av at skolen alltid slo hardt ned på lignende hendelser. På spørsmål om hvordan klassemiljøet utviklet seg, svarer han:

«Det utviklet seg til å bli bare masse kjefting hvis du bomma på pasninger og ofte gikk det utover de samme personene. Det var mange som fikk veldig mye kjeft for prestasjonene og jeg opplevde at de eldste gutta kunne gjøre som de ville. Vi yngste gikk ut på trening nesten hver dag med skuldrene opp til øret fordi vi etter hvert ble redde for trenerne. Jeg klarte bare ikke mer». (Håkon)

Håkon beskriver at treningsmiljøet ble verre og verre med tiden og at dagene på feltet ofte bestod av kjefting fra trenerne. Håkon var en del av det yngste kullet på skolen, og

alle de tre årskullene som gikk på fotball-linjen hadde fotballøker sammen. Håkon opplevde at trenerne favoriserte det eldste kullet fordi de har vært på skolen noen år og de fleste hadde fått a-lagskontrakt i perioden de gikk på skolen. Derfor følte Håkon at trenerne var strengere med det yngste kullet noe som utviklet seg til å bli et uutholdelig press og redsel for trenerne. Håkon forteller at han med tiden begynte å kjenne på motivasjonssvikt på grunn av disse opplevelsene. Dette er forenelig med teorien til Ryan og Deci (2017) som hevder at det å føle seg betydningsfull eller viktig i andres øyne tilfredsstiller behovet. Å føle nærhet til andre og et behov for å bli inkludert i et fellesskap er viktig for å tilfredsstille behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Dette kan knyttes direkte til læringsarenaen Håkon befant seg i hvor det handler om å vektlegge et inkluderende læringsmiljø der elevene blir sett og respektert, og mangel på behovet for tilhørighet kan føre til mistrivsel blant elever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153; Stenset, 2011). Håkon reflekterer rundt hva som burde vært gjort for å få han til å fortsette på toppidrettsgymnaset. Han hevder at skolen burde fulgt opp miljøet bedre og mener at trenerne var faglig dyktige, men synes trenerne burde tatt ansvar for å skape et positivt klassemiljø.

I liket med Håkon opplevde også Sebastian et dårlig klassemiljø på skolen han begynte på. Thomas flyttet også hjemmefra for å begynne på toppidrettsgymnas. Det viser seg at dette skulle bli mer utfordrende enn det han forventet. Sebastian var den eneste fra hans vennekrets som valgte å flytte hjemmefra for å begynne på toppidrettsgymnas. Han flyttet til en helt ny og ukjent by, og måtte skaffe seg nye venner og tilpasse seg sitt nye miljø raskt. På spørsmål om hvordan han opplevde klassemiljø svarer han:

«Vi trente jo sammen med tredje klassingene. Jeg husker at jeg merket første dagen hvem som gikk i tredje klasse og ikke. De følte seg veldig kjekkaser og hadde en overlegen holdning til oss som akkurat hadde begynt». (Sebastian)

Akkurat som på Håkons skole trente også alle årskullene sammen på toppidrettsgymnaset Sebastian gikk på. Sebastian forteller at tredjeklassingene på sitt lag var med på å skape et dårlig klassemiljø på treningene da han oppfattet dem som overlegne. Han uttrykker en følelse om at som førsteklassing var du ikke like viktig som en tredjeklassing og hans beskrivelser minner om et slags hierarki. Sebastian forteller

videre at det var stor nervøsitet blant spillerne på hans årskull på bakgrunn av at de følte et press om å prestere fra de eldre spillerne og trenerne. Sebastian forteller videre:

«Jeg tror innerst inne at alle ville hverandre godt, men det er jo krig om hvem som skal spille, hvem som skal starte og hvem som skal få lov til å trene med a-laget. Det handler om å vise seg frem. Sånn sett var det mye egoisme og lite lagfølelse». (Sebastian)

Sebastian beskriver seg selv som et godtroende menneske og tror oppriktig at ingen ville hverandre noe vondt. Til tross for dette var det stor konkurranse i laget og det utviklet seg etter hvert til å bli en usunn konkurranse. Han påstår videre at i den alderen de er i er det mye knuffing, og at det alltid er noen som skal markere seg litt vel mye. Han husker at hvis noen ble tatt opp på a-laget spredde det seg mye misunnelse blant dem som ikke ble valgt. Han beskriver et miljø der spillerne ikke var opptatt av å lykkes sammen som lag, og at de fleste tenkte kun på seg selv og sin egen utvikling. Sebastian forteller at det var et helt annet miljø enn det han selv kom fra og slet med å finne seg til rette. Han hadde utfordringer med å tilpasse seg dette miljøet og det virket negativt inn på hans behov for tilhørighet. Ifølge Ryan og Deci (2017) handler behovet for tilhørighet om å føle tilhørighet til miljøet man er en del av og mennesker har behov for andres omsorg og hjelp for å tilpasse seg miljøet (Ryan & Deci, 2017, s. 97)

Petter er også en av deltakerne som rapporterer om et klassemiljø som ser ut til å påvirke hans motivasjon til å fortsette videre idrettssatsing. Petter beskriver seg selv som mentalt sterk og har drevet med toppidrett og idrettssatsing lenge. Han er vant til å være i toppidrettsmiljøet som setter høye krav til utøverne. Da han begynte på toppidrettsgymnas ble han del av et miljø som han ikke klarte å finne seg til rette i. På spørsmål om hvordan han vil beskrive klassemiljø på toppidrettsgymnaset han gikk på, svarer han:

«Det var jo et miljø som var preget av redsel for å drite seg ut. Det var preget av redsel for å være ung og drite seg ut. Jeg følte jeg hadde øyne i ryggen, liksom». (Petter)

Ut ifra hva Petter beskriver her kan en tolke det slik at spillerne på toppidrettsgymnaset utviklet etter hvert en frykt for å ikke prestere. Trenerne slo hardt ned på individuelle feil og det ble etter hvert utfordrende for Petter å slippe seg løs på fotballbanen. Petter forklarer at hver gang han gikk ut for å trene med laget hadde han høye skuldre og tenkte kun på konsekvenser. Videre forteller han at han ikke følte det var rom for å være en ung gutt som også hadde andre ting enn fotballen i livet sitt. Han forteller at de følte seg overvåket av trenerne og var redde for å ta feil valg utenfor fotballtreningen. Opplevelsene Petter hadde i sitt nye miljø er med på å undertrykke hans behov for tilhørighet da han følte trenerne og hans lagkamerater ikke hadde omsorg for hverandre og slet med å tilpasse seg sitt nye miljø. Dette samsvarer med teorien til Ryan og Deci (2017) som forklarer at for å oppnå følelsen av tilhørighet er en nødt til å føle at en er inkludert i miljøet. I tillegg hevder de at mennesker har behov for andres omsorg og hjelp for å tilpasse seg for å oppnå følelsen av tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 97).

4.3.2 Mangel på et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnaset

I analysen kommer det frem at flere av deltakerne beskriver en følelse av isolasjon ved å gå på toppidrettsgymnas. Flere av deltakerne forklarer at de savnet å gjøre andre ting, som for eksempel være med andre venner som ikke gikk på toppidrettsgymnaset, eller drive med aktiviteter som ikke handlet om trening og fotball. De oppfattet toppidrettsgymnaset som altoppslukende, og det virker som at manglende sosialisering utenfor toppidrettsgymnaset påvirker deres indre motivasjon til å fortsette å satse på idretten sin. Håkon og Sebastian flyttet hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas og det viser seg at de uttrykker størst frustrasjon over manglende sosialisering. Petter, Thomas og Lars følte også på at toppidrettsgymnaset gikk utover andre ting i livene deres og forklarer at de fikk liten eller ingen tid til venner utenfor miljøet de var en del av. Erik er den eneste av deltakerne som ikke hadde utfordringer knyttet til manglende sosialisering. Håkon uttrykker at han opplevde følelsen av isolasjon og manglende sosialisering som svært frustrerende:

«Det var ikke noe morsomt å bo alene. Jeg kom hjem hver dag alene og hadde ikke så mange å være sammen med. Dessuten hadde jeg ikke tid eller energi til det fordi jeg var så sliten etter en lang dag, og hadde alltid noe lekser jeg burde ha gjort. Det gikk utrolig utover hodet mitt og jeg

ville bare hjem igjen. Jeg var i en negativ boble og hadde ingenting annet enn fotballen». (Håkon)

Ut ifra Håkons utsagn kan det virke som at det er utfordrende å gå på toppidrettsgymnas når en flytter bort fra både venner og familie. Han forteller videre at han ikke syntes det var noe morsomt å bo alene. Han forteller at når det hadde gått dårlig på fotballtreningene var det ekstra vanskelig å dra hjem alene fordi han da fikk tid til å gruble over alle feilene han hadde gjort på trening. Håkon beskriver en følelse av ensomhet og manglende sosialisering som vil, ifølge Ryan og Deci (2017), undertrykke hans behov for tilhørighet. Ryan og Deci (2017) forklarer videre at mennesker har et behov for nærhet til andre og et behov for å bli inkludert i et fellesskap som vil styrke følelsen av tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Håkon forteller at han ved flere anledninger vurderte å droppe ut og reise hjem til venner og familie. Han illustrerer at han befant seg i en negativ boble og at det var kun fotballen han kunne identifisere seg med. Håkon forteller at hans sosiale liv var ikke-eksisterende fordi han verken hadde tid eller energi til å sosialisere seg med andre da han kom hjem etter en lang dag. Han forklarer videre at dette var mye av grunnen til at han valgte å slutte på skolen:

«Jeg trivdes ikke i det hele tatt. Jeg savnet å være hjemme og være med venner og familie. Å bo hjemme og spille fotball med vennene dine som du har gjort i mange år var noe av det jeg savnet aller mest». (Håkon)

Sebastian er også en av deltakerne som kjente på samme frustrasjon som Håkon. Sebastian flyttet også hjemmefra for å begynne på toppidrettsgymnas, og det skulle vise seg at det var mer utfordrende å være borte fra venner og familie enn han selv forventet. Sebastian beskriver at det ikke fungerte å få tid til venner og andre ting. Det han syntes var mest kjipt var å bo i en annen by fordi han aldri fikk tid til å reise hjem. Sebastian forteller at han syntes det var kjipt å bo hjemmefra, spesielt i helgene, fordi han ikke rakk å være så mye hjemme før han måtte reise tilbake igjen. Sebastian forteller at når du går på toppidrettsgymnas må du ofre en del. Han forklarer at han satte venner og familie på vent, og vurderte flere ganger om han skulle slutte å flytte hjem igjen til venner og familie:

«Jeg savnet å være hjemme med familie og venner. Det gikk mye utover motivasjonen min å bo på skolen. I helgene rakk jeg liksom ikke å dra hjem og det var ekstra tungt å være der da. Jeg gjorde jo ingenting annet enn å trene. Jeg begynte å tenke på om det er andre ting jeg vil gjøre i livet». (Sebastian)

Sebastian beskriver at han savnet å være hjemme med familien sin og henge med barndomsvennene sine. Han forklarer at motivasjonen hans ble svekket på grunn av at han ikke fikk sosialisert seg nok med andre venner og familie. Han beskriver at toppidrettsgymnaset ble altoppslukende og at han ikke gjorde så mye annet enn å trene. Ut ifra dette virker det som at toppidrettsgymnaset Sebastian gikk på ikke har lyktes med å ta vare på, inkludere og sørge for at enhver elev tilpasser seg sitt nye miljø. Sebastians opplevelser er i strid med de ulike toppidrettsgymnasenes visjon og fokusområder. Blant annet beskriver toppidrettsgymnasene at deres visjon er «trivsel, resultater og miljø» og at dette etterstrebtes hver dag (WANG toppidrett, u.å.). I tillegg beskriver NTG på sine hjemmesider at elevene vil få individuell oppfølging og vil bli inkludert i et fellesskap som har de beste forutsetningene for å lykkes med skolen og bli best i sin idrett (NTG, u.å.). På bakgrunn av dette kan det virke som at skolene ikke har lyktes med å overholde sine visjoner og fokusområder, og ifølge teorien vil dette gå utover Sebastians indre motivasjon. Ryan og Deci (2017) forklarer at tilhørighet handler om å føle en tilhørighet til miljøet man er en del av. I dette legger de at et individ opplever andre i miljøet som lydhøre og imøtekommende, og at individet har mulighet til å gjengjelde denne følelsen til andre (Ryan & Deci, 2017, s. 97). En kan derfor tolke det slik at toppidrettsgymnaset Sebastian gikk på ikke lyktes med å tilfredsstille hans behov for tilhørighet fordi Sebastian beskriver at han ikke hadde en følelse av å bli tatt vare på. På spørsmål om hvorfor Sebastian sluttet på toppidrettsgymnaset beskriver han:

«Det var vel en kombinasjon av at jeg savnet hjembyen og vennene mine der, men også motivasjonen da. Fotball er ikke alt liksom». (Sebastian)

Da jeg spurte Sebastian om han kunne forklare hvorfor han sluttet på toppidrettsgymnas, syntes han det var et vanskelig spørsmål. Han forklarer likevel at det hele handlet om at han savnet hjembyen sin, familie og barndomsvennene sine. Han beskriver at dette gikk utover motivasjonen hans for å fortsette, og det virker derfor som

at hans følelse av tilhørighet på toppidrettsgymnas ikke ble tilfredsstilt. Dette er i tråd med den tidligere forskningen som viser til at tilhørighetsbehovet ikke blir tilfredsstilt da disse elevene ikke har nok tid til å engasjere seg i andre aktiviteter og sitt sosiale liv utenfor idretten (Stenset, 2011). Videre forklarer Sebastian at han etter hvert begynte å tenke at fotball ikke betydde alt. Han begynte å tenke på at han vil gjøre andre ting i livet og han følte at han måtte ta det valget snart.

Petter er også en av deltakerne som beskriver at manglende sosialisering utenfor toppidrettsgymnaset påvirket valget hans om å slutte på skolen. Petter beskriver seg selv som en person som alltid har hatt sin kompisgjeng i nærheten siden barndommen. Da han begynte på toppidrettsgymnas var det ingen av dem som tok følge. Petter husker at han syntes det var gøy å spille på samme lag som barndomsvennene sine. Der var de både seriøse og hadde det gøy samtidig. Han syntes det var gøy å kunne prate om alt mulig annet enn fotball med vennene sine etter at de hadde trent sammen. Han forteller at han mistet alt dette da han begynte på toppidrettsgymnas. I tillegg syntes han det var leit å være den eneste i barndomsgjengen sin som begynte på toppidrettsgymnas. Han kom overens med sine nye lagkamerater, men beskriver at han er nødt til å ha sitt sosiale nettverk utenfor fotballen og ikke bare prate om fotball, mat og søvn. Dette mistet han på toppidrettsgymnas. På spørsmål om hvorfor han valgte å slutte på skolen, svarer han:

«Det var jo mangelen på det sosiale utenfor skolen da. Den boblen liksom. Det som var gøy da jeg gikk på vanlig videregående skole var at jeg trente med kompisene mine og at vi dro sammen på skolen og kunne henge sammen der. Etter skolen trente vi sammen på klubblaget. Det var perfekt». (Petter)

I liket med Sebastian savner også Petter et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnaset, og forklarer at en av hovedårsakene til at han valgte å slutte var manglende sosialisering. Her kommer det også tydelig frem at Petter hadde det bra da han gikk på skolen og spilte på samme klubblag som barndomsvennene sine. Det kan tolkes slik at Petter ikke klarte å finne seg til rette i sitt nye miljø med sine nye lagkamerater og av den grunn ble ikke tilhørighetsbehovet hans tilfredsstilt. Dette samsvarer med teorien til Ryan og Deci (2017) som påpeker at tilhørighet handler om å føle seg betydningsfull eller viktig i

andres øyne. Det viser et behov for nærhet til andre og et behov for å bli inkludert i et fellesskap (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Petter forteller videre at når han var såpass ung og skulle samtidig være en seriøs idrettsutøver hadde han behov for andre impulser. Han beskriver at han ikke trivdes å være i boblen som han havnet i på toppidrettsgymnaset. Petter beskriver videre at han følte at han ble ekskludert fra samfunnet da han gikk på toppidrettsgymnas og at han ikke fikk uttrykket seg som person på grunn av dette. Dette ødela mye av gleden hans fordi han befant seg i en boble hvor andre ting enn fotball ikke betydde noe. Han påpeker selv at ved å ha det gøy utenfor fotballbanen ville han muligens kommet lenger.

I liket med Håkon, Sebastian og Petter uttrykker Thomas også at manglende sosialisering utenfor toppidrettsgymnaset påvirket hans motivasjon for å fortsette på skolen. Thomas forteller at når det gikk dårlig med fotballen og på skolen gikk dette også utover hans sosialisering utenfor skolen. Han syntes det var lange dager og at hverdagen besto av mye skole og trening. Han beskriver at hans sosiale liv ble sterkt påvirket av å gå på toppidrettsgymnas og at han sjelden fikk tid til å være med vennene sine som ikke gikk på samme skole som han selv. På spørsmål om han fikk tid til å være sosial utenfor miljøet på toppidrettsgymnaset, svarer han:

«Det var lite tid til det. Jeg følte jeg måtte gjerne ofre et eller annet for å få tid til å være sosial med andre venner. Da ble det ofte lekser eller innleveringer som ble ofret. Det var vanskelig å få til et sosialt liv utenfor miljøet på skolen». (Thomas)

Utsagnet til Thomas representerer en gjennomgående opplevelse. Det Thomas beskriver her kan være en indikasjon på at han syntes det er utfordrende å balansere kravene fra idrett og utdanning med det å ha et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnaset. Det kan være flere grunner til at Thomas opplever det slik. For det første kan det være at Thomas må bruke mye tid og energi på idretten sin, enten gjennom trening eller konkurranser, og at dette kan redusere tiden som er tilgjengelig for andre aktiviteter. Det virker som at Thomas i utgangspunktet føler at han må prioritere lekser og innleveringer for å opprettholde sitt akademiske nivå og at dette kan føre til mindre tid til sosial omgang. Likevel forteller Thomas at for å få tid til et sosialt liv utenfor skolen ofret han ofte skolearbeidet. Dette samsvarer med en rekke tidligere forskninger som viser at skolen

har for mange en sekundær betydning og at det er idretten som betyr mest (Arresola et al., 2017; Christensen & Sørensen, 2009; Stenset, 2011; Thomsen & Nørgaard, 2020). I likhet med de andre deltakerne kommer det også frem at Lars slet med å få til et sosialt liv med venner etter skolen:

«Nei, det funka dårlig. Jeg hadde ikke noe sosialt liv ved siden av utenfor skolen. Jeg var for det meste bare hjemme og gjorde meg klar til en ny dag, egentlig». (Lars)

Lars sitt utsagn tyder på at han også følte at han ikke hadde tid til å sosialisere seg og finne på andre aktiviteter utenfor toppidrettsgymnaset. Han uttrykker en opplevelse av ensomhet og isolasjon og det virker som han mangler sosial støtte utenfor skolen. Som tidligere vist kan dette ha negativ effekt på hans behov for tilhørighet da Ryan og Deci (2017, s. 97) påpeker at mennesket har et behov for nærhet til andre og et behov for å bli inkludert i et fellesskap (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Mangel på tilfredsstillende av behovet for tilhørighet kan føre til negative konsekvenser, eksempelvis mistrivsel blant elever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153; Stenset, 2011). Det kan virke som at Lars også syntes det er utfordrende å balansere toppidrett og utdanning med sitt sosiale liv utenfor skolen. Han uttrykker at det å prøve å få til et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnas funket dårlig i kombinasjon med toppidrett og utdanning. Som tidligere nevnt slet Lars med det faglige arbeidet og dette gjorde det ikke noe lettere for han i hverdagen. Han beskriver at han måtte bruke mye tid på lekser og innleveringer og det virker som at dette gikk utover hans sosiale liv.

4.3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funn som kan knyttes til det grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet i SDT. Mistrivsel i sitt nye klassemiljø og mangel på sosialt liv arter seg som to gjennomgående funn.

Håkon, Sebastian og Petter rapporterer om mistrivsel i sitt nye klassemiljø. Håkon opplevde at hans nye klassemiljø var noe helt annet enn hva han var vant til. Han beskriver at han ikke klarte å identifisere seg med sitt nye klassemiljø og at det var preget av uhyggelige kommentarer og kjefting både fra klassekamerater og trenere. Sebastian opplevde også et dårlig klassemiljø som besto av mye egoisme og lite

lagfølelse som følge av at spillerne konkurrerte mot hverandre for å bli tatt opp til A-laget. Av den grunn trivdes ikke Sebastian i sitt nye klassemiljø. Petter opplevde også et dårlig klassemiljø og trivdes ikke i sitt nye klassemiljø fordi det var preget av redsel for å drite seg ut og han følte seg overvåket.

Håkon, Sebastian, Petter, Thomas og Lars savnet et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnaset. Håkon flyttet hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas og bodde alene. Han hadde få venner å være sammen med og savnet et sosialt liv utenfor skolen. Sebastian flyttet også hjemmefra og hadde utfordringer med å skape et sosialt liv i sin nye by. Han savnet å være hjemme med familie og venner og gjorde som regel ingenting annet enn å trene. Petter uttrykker også et savn til et sosialt liv utenfor skolen. Han beskriver at han ikke taklet «boblen» han havnet i på toppidrettsgymnaset, og slet med å finne seg til rette i sitt nye miljø. Thomas opplevde også manglende sosialisering og dette påvirket hans motivasjon for å fortsette. Han fikk sjeldent tid til å være med venner og følte at han måtte ofre mye for å få tid til det. Til slutt kommer det også frem at Lars ikke hadde noe sosialt liv ved siden av skolen og at han var for det meste hjemme. Samlet viser det seg at mangelen på et sosialt liv utenfor skolen påvirker deltakernes behov for tilhørighet som igjen påvirker deres indre motivasjon.

Jeg tolker det slik at Håkon, Sebastian og Petter vurderer mistrivsel i sitt nye klassemiljø som en årsak til at de valgte å slutte på toppidrettsgymnas. I tillegg tolker jeg at Håkon, Sebastian, Petter, Thomas og Lars vurderer at mangel på et sosialt miljø utenfor toppidrettsgymnas også er en årsak til at de valgte å slutte på toppidrettsgymnas.

4.4 Øvrige funn

I dette kapitlet vil jeg presentere et funn som ikke direkte kan knyttes til Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori. Bakgrunnen for å diskutere øvrige funn er at det kan gi en mer omfattende forståelse av problemstillingen som oppgaven søker å besvare. Det kan også bidra til å forbedre kvaliteten på studien ved å gi mer detaljert informasjon om de relevante aspektene av forskningen. Videre kan øvrige funn gi grunnlag for ytterligere forskning og bidra til å peke ut områder der det er behov for videre undersøkelser. Dette kan være spesielt relevant i tilfeller der funnene kan ha implikasjoner for praksis, og der det er behov for ytterligere undersøkelser for å forstå mer fullstendig hvilke implikasjoner funnene kan ha.

4.4.1 Samspillet mellom toppidrettsgymnas og idrettslag

God kommunikasjon mellom toppidrettsgymnasene og idrettslagene deltakerne var involvert i er viktig for god tilrettelegging og optimalisering av faglig og idrettslig utvikling. Ut ifra analysen uttrykker deltakerne i denne studien misnøye omkring samspillet mellom toppidrettsgymnaset elevene gikk på, og klubblaget de spilte for. Petter, Thomas og Lars forteller at de hadde dårlige opplevelser med tanke på samarbeid mellom toppidrettsgymnas, klubblag og hjemmet. Petter er en av deltakerne som rapporterer om misnøye rundt samarbeidet mellom hans skolen og fotballen på toppidrettsgymnaset. Klubblaget Petter spilte for var tilknyttet toppidrettsgymnaset og trente derfor med de i skoletiden. På spørsmål om hvordan han opplevde samarbeidet mellom skolen og fotballen svarer han:

«Samarbeidet var ikke eksisterende. Jeg følte at trenerne tok kontroll på alt, liksom. Jeg følte trenerne på en måte bestemte over lærerne». (Petter)

Utsagnet til Petter indikerer at det er en følelse av manglende samarbeid og maktbalanse mellom lærerne og trenerne på skolen han gikk på. Det kan være flere faktorer som bidrar til manglende samarbeid. Eksempelvis kan det være ulike målsettinger og prioriteringer mellom skolen og fotballen. Som vi tidligere har sett gjennom toppidrettsgymnasenes reklamering påstår dem at *«gode skolerresultater åpner dørene for høyere studier og spennende karrieremuligheter. Gode og kompetente trenere og nok treningsmengde gir mulighet for en toppidrettskarriere»* (WANG toppidrett, u.å.). Basert på dette er skolens hovedfokus å gi elevene en god utdanning, mens fotballens hovedfokus er å utvikle elevenes idrettsferdigheter. Disse ulike målsettingene mellom aktørene kan føre til ulike prioriteringer, misforståelser og kommunikasjonsproblemer mellom skolen og fotballen som aktører og kan resultere i manglende samarbeid. Bronfenbrenner (1979) beskriver at et mesomiljø er ett nettverk av mikromiljøer, som for eksempel skole, idrettslag og hjemmet. Samspillet som finnes innenfor et mesomiljø kan være motsetninger eller samsvare med hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I Petter sin situasjon kommer det tydelig frem at samspillet mellom skolen og fotballen ikke er godt nok og dette vil ifølge Bronfenbrenner (1979) påvirke Petters utvikling da han er i direkte kontakt med begge mikromiljøene (Bronfenbrenner, 1979, s. 23). På en annen side er det viktig at begge aktører jobber sammen for å skape en felles forståelse ovenfor hverandres fokusområder, og tillegg finner ulike måter å støtte hverandre på for

å optimalisere elevenes faglige og idrettslige utvikling. Petter reflekterer videre rundt samarbeidet mellom skolen og fotballen, og mener selv at han fikk utfordringer med det faglige arbeidet på grunn av fotballens prioriteringer. Han beskriver en form for maktbalanse mellom skolen og fotballen da han opplevde at fotballen tok styringen over skolen.

Thomas er en av deltakerne som uttrykker misnøye omkring toppidrettsgymnaset og klubblagets samarbeid. I tillegg opplevde Thomas at det ikke fantes noen form for dialog mellom lærere, trenere og foreldre. Han beskriver at samarbeidet mellom klubben og skolen var dårlig og at elevene ble utsatt for mye treningsbelastning som et resultat av manglende kommunikasjon. På spørsmål om hvordan han syntes samarbeidet mellom toppidrettsgymnaset og klubblaget var, svarer han:

«Samarbeidet mellom toppidrettsgymnaset og klubblaget var veldig dårlig. Jeg følte at vi ikke ble tatt hensyn til når vi for eksempel hadde hatt en tung fotballtrening på skolen da vi kom på trening med klubblaget om kvelden. Eller når vi hadde hatt kamp med klubblaget og kom på skolen dagen etter og måtte bli med på løpetest». (Thomas)

Utsagnet til Thomas tyder på at det kan finnes et problem med tanke på koordinering av treningsplanlegging mellom toppidrettsgymnas og klubblaget. Det kan være flere grunner til at dette skjer og Thomas mener at misforståelser og dårlig kommunikasjon mellom de to aktørene er en av dem. På en annen side bør det likevel være mulig å tilpasse treningshverdagen og andre aktiviteter slik at Thomas får nok tid til å restituere seg å være klar for øktene han skal gjennomføre. Bronfenbrenner (1979) påpeker at det er flere miljøer som påvirker individets identitetsdannelse og ferdighetsutvikling (1979, s. 3), og det er viktig med gjensidig forståelse mellom mikromiljøene for at individet skal føle trygghet og forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979). Derfor er det viktig at skolen og klubben har et godt samarbeid for å tilrettelegge godt nok for Thomas. Som det er blitt diskutert tidligere i oppgaven er det essensielt at elevene føler seg hørt og respektert i denne prosessen. Thomas føler at han ikke blir tatt hensyn til når han ovenfor skolen eller klubblaget forteller om øktene han har gjennomført. Hvis mennesket føler at de ikke blir tatt hensyn til eller blir tvunget til å gjøre ting virker dette negativt på deres indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Når det gjelder

elevenes indre motivasjoner er det helt sentralt at toppidrettsgymnaset og klubblaget samarbeider om å utvikle en optimal og tilfredsstillende hverdag for elevene som tar hensyn til deres helse og velferd. Like viktig er det at elevene blir inkludert i planleggingen for at de skal føle seg hørt og sett. På denne måten kan man sikre at elevene får den støtten de trenger for å utvikle seg både som idrettsutøvere og elever.

I likhet med Petter og Thomas opplevde også Lars manglende samarbeid mellom toppidrettsgymnaset han gikk på, og klubblaget han spilte for. På toppidrettsgymnaset Lars gikk på var det spillere fra forskjellige klubber som gikk på fotball-linjen på skolen sammen. På spørsmål om hvordan han opplevde at toppidrettsgymnaset og hans klubblag samarbeidet, svarer han:

«Skolen jeg gikk på og klubblaget mitt hadde ikke noe samarbeid i det hele tatt, men skolen og et annet klubblag hadde det. Klubblaget jeg spilte for samarbeidet ikke sammen med skolen på samme måte som klubben de andre spillerne spilte for gjorde. De hadde ikke noe kontakt med hverandre egentlig». (Lars)

Lars beskriver her at han gikk på samme toppidrettsgymnas som flere andre spillere fra forskjellige klubber i deres område. Han forteller videre at en av klubbene noen av spillerne kom fra hadde et godt samarbeid med skolen. Videre forteller han at grunnen til det var at treneren på skolen var også treneren til noen av spillerne fra det andre klubblaget, og på den måten samarbeidet skolen og det klubblaget. Da Lars hadde behov for å få tilrettelagt treningshverdagen sin på en annen måte på grunn av treningsbelastning måtte han være bindeleddet mellom skolen og hans klubblag. Han beskriver at det enkelte ganger fungerte svært dårlig da han opplevde å ikke bli hørt eller trodd av treneren på skolen. Det kommer tydelig frem i Lars sitt utsagn at samarbeidet mellom skolen og hans klubblag ikke var tilstrekkelig og at dette hadde konsekvenser for hans treningshverdag. Bronfenbrenner (1979) beskriver at mikrosystemet refererer til den innerste sirkelen i hans utviklingsmodell. Mikromiljøet innebærer situasjoner eller sosialiseringarenaer i hverdagen individet er direkte i kontakt med og der individet enten påvirker eller blir påvirket av andre. Mesomiljøet blir beskrevet av Bronfenbrenner (1979) som et samspill der det finnes kommunikasjon mellom to eller flere individer i to eller flere mikromiljøer (Bronfenbrenner, 1979, s.

25). Ut ifra Lars' utsagn virker det som at det ikke finnes kommunikasjon mellom mikromiljøene han er i direkte kontakt med. Det er helt avgjørende for Lars at mikromiljøene kommuniserer og at mesomiljøet fungerer for at Lars skal få tilrettelagt en god hverdag for å ha muligheten til å kunne utvikle seg faglig og idrettslig, slik toppidrettsgymnasene hevder at de gjør.

4.4.2 Skader

I tillegg til samspill mellom toppidrettsgymnas og idrettslag viser denne studien at frafall er assosiert med skadeproblematikk, og det er av den grunn blitt identifisert som en frafallsårsak. Noen av deltakerne rapporterer om skader som både fant sted før de begynte på toppidrettsgymnas og har slitt en stund med, og skader som dessverre skjedde i perioden elevene gikk på toppidrettsgymnas. Petter og Erik er de eneste deltakerne som rapporterer om alvorlige skader som satte dem lenge ute av spill.

Petter gikk på toppidrettsgymnas i ett år og fullførte kun førsteklasse. Før han begynte på toppidrettsgymnas hadde han operert kneet sitt tre ganger, men etter vellykkede rehabiliteringer ble han frisk nok til å begynne på toppidrettsgymnas og trente en stund. Petter forteller videre at han begynte etter hvert å kjenne at han fikk mer og mer vondt og ble satt ut av spill etter et halvt år på toppidrettsgymnas. Det siste halve året av førsteklasse besto av mye styrketrening og rehabilitering på styrkerommet:

«Jeg måtte fortsatt møte opp på treninger og styrkerommet. Jeg gikk med de andre på skolen, og for meg var det en vanlig hverdag sånn sett bare at jeg var på styrkerommet når de andre trente fotball. Det ble veldig tungt etter hvert. Så fikk jeg etter hvert beskjed om at jeg ikke kan spille fotball mer». (Petter)

Petter opplevde en skade som førte til at han ikke lenger kunne spille fotball, selv om han fortsatt gikk på skolen og fulgte den vanlige rutinen for trening og styrketrening. Situasjonen til Petter kan illustrere utfordringer som kan oppstå for idrettsutøvere på toppidrettsgymnas når de rammes av skader. Selv om Petter fortsatt gikk på skolen og prøvde å trene seg opp på styrkerommet for å komme tilbake, var det vanskelig for han å opprettholde motivasjon og engasjementet når han ikke kunne drive med det han virkelig brant for. Dette kan også indikere en kultur i idretten som legger stor vekt på

prestasjoner og resultater, og hvor det å miste evnen til å spille fotball på grunn av skade kan føre til stor skuffelse og tap av hans identitet.

Erik gikk også på toppidrettsgymnas i et år og fullførte førsteklasse, men ble også satt ut av spill på grunn av alvorlige skader. I likhet med Petter opererte også Erik kneet sitt tre ganger i perioden da han var 13 til 18 år. Etter to operasjoner i kneet og vellykkede rehabiliteringer var Erik frisk nok til å spille og for å starte på toppidrettsgymnas. Dessverre måtte han operere kneet sitt for tredje gang like etter at han begynte på toppidrettsgymnaset. Han forteller at han var mye på styrkerommet i løpet av førsteklasse. Han spilte fotball på toppidrettsgymnaset i omtrent to måneder før han opererte kneet for tredje gang. På spørsmål om hvordan han opplevde å være skadet svarer han:

«Det var veldig kjipt. Jeg hadde akkurat kommet tilbake fra to operasjoner og følte meg klar for å spille igjen. Det var altfor tøft for meg spesielt når du har gjort det før og vet hva du må gjennom. Du vet at det er drit med rehabilitering, liksom. Så fikk jeg i tillegg beskjed om at jeg ikke kunne spille fotball mer». (Erik)

Eriks utsagn kan tolkes som en bekreftelse på utfordringene som kan oppstå for idrettsutøvere på toppidrettsgymnas når de blir rammet av skader. Erik har hatt en rekke operasjoner på kneet sitt, og selv om han har gjennomført vellykkede rehabiliteringer har han fremdeles blitt rammet av alvorlige skader som har satt ham ut av spill på nytt. Han uttrykker at det var veldig kjipt å bli skadet for tredje gang, spesielt når han akkurat hadde kommet tilbake fra to operasjoner og følte seg klar og gledet seg til å spille igjen. Det var vanskelig for Erik å takle beskjeden om å ikke kunne spille fotball og det kan være et tegn på den psykiske belastningen som kan følge med skader i idretten. Eriks erfaring kan også illustrere den fysiske og emosjonelle utfordringen som følger med rehabilitering etter skade. Dette kan indikere at selv om rehabilitering er nødvendig for å komme tilbake til idretten, kan det være en utfordrende og langvarig prosess som krever mye tålmodighet og arbeid.

4.5 Frafall er sammensatt og komplekst

Årsakene til frafall på toppidrettsgymnas viser seg i denne studien å være et sammensatt og komplekst tema som oppstår av flere grunner. Studien viser at det er flere grunner som spiller inn på hvorfor deltakerne sluttet på toppidrettsgymnas. I dette kapitlet vil jeg utforske og komme med mine egne refleksjoner omkring deltakernes oppgitte frafallsårsaker.

Det er viktig å tenke på at elevene i denne studien er i en svært krevende periode i livet sitt med høye forventninger og krav. Elevene må balansere skolearbeid og idrett som tar mye tid og krever stor innsats av elevene. Resultatene viser at dette er utfordrende for elevene. Flere av elevene håndterer presset dårlig og faller fra skolen. En viktig faktor er at elevene har høye ambisjoner og mestringsforventninger. Elevene ønsker å nå målene sine og bli best i det de driver med. Resultatene viser at dette fører til at flere av elevene prioriterer idretten foran skolearbeidet, noe som gjør at de henger etter i det faglige arbeidet og til slutt faller fra. I tillegg kommer det frem at noen av elevene valgte å flytte hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas. Å flytte for seg selv for første gang er ikke lett og dette er en stor omveltning i livene deres. Som en konsekvens av det opplever elevene en følelse av ensomhet og isolasjon og klarer ikke å balansere skolearbeid og idrett på en god og effektiv måte. De har i tillegg utfordringer med å identifisere seg med sitt nye miljø og har vanskeligheter med å komme inn i fellesskapet og få venner spesielt når de kommer fra en annen del av landet. Dette resulterer i mistrivsel på skolen og viser seg som en årsak til frafall. En annen faktor som også spiller inn er at noen av elevene blir skadet, noe som påvirker deres motivasjon til å fortsette. Noen av deltakerne opplever å ikke bli hørt eller inkludert i treningsplanleggingen. Dette påvirker elevenes indre motivasjon negativt når elevene deltar i aktiviteter som ikke er basert på egen vilje, og i noen tilfeller tvang. Videre beskriver noen av deltakerne at de opplever for stor foreldreinvolvering. Foreldrene blir for ivrige på ungdommenes vegne og nærmest presser dem til å begynne på toppidrettsgymnas, satse og trene enda mer.

Årsakene til frafall på toppidrettsgymnas er mange og varierte. Det er ikke én enkelt grunn til at deltakerne slutter på skolen. I stedet er det en kombinasjon av flere faktorer som spiller inn. Det er krevende å balansere skolearbeid og idrett, og det er viktig at deltakerne får tilstrekkelig støtte og hjelp fra både skolen og idrettsmiljøet for å takle

utfordringen. Det er også viktig å se på hvordan de kan samarbeide for å gi utøverne best mulig støtte og hjelp. Skolen bør være fleksibel og tilrettelegge for at deltakerne kan kombinere skolearbeid og idrett på en god måte. Det kan for eksempel innebære å tilby ekstra støtte i fagene. Idrettsmiljøet bør også bidra til å støtte deltakerne både skolemessig og idrettslig. Dette kan for eksempel innebære å tilby treningsprogrammer som tar hensyn til deltakernes skolearbeid, gi deltakerne tilgang til idrettsfaglig veiledning eller tilby mentaltrening og støtte. Det er også viktig for deltakerne å ha gode rollemodeller og støttespillere rundt seg. Dette kan være foreldre, trenere eller andre personer som kan hjelpe og støtte deltakerne både skolemessig og idrettslig. Det er viktig å ha et godt og trygt miljø rundt deltakerne slik at de føler seg inkludert og trives på skolen.

Samlet sett er årsakene til frafall på toppidrettsgymnas sammensatt og komplekst, og det er sjelden én enkelt grunn til at deltakerne slutter på skolen. Det er viktig at deltakerne får tilstrekkelig støtte og hjelp fra både skolen og idrettsmiljøet for å takle denne utfordringen, og at det legges til rette for at utøverne kan kombinere skolearbeid og idrett på en god måte. Nedenfor har jeg fremstilt en tabell som viser deltakernes oppgitte frafallsårsaker og som illustrerer og underbygger diskusjonen omkring at det sjeldent er én enkelt grunn til at deltakerne på toppidrettsgymnas velger å slutte før de har fullført.

Tabell 4.1: Deltakernes oppgitte frafallsårsaker

Deltakere:	Frafallsårsaker:							
	Balansere skolearbeid og idrett	Flytte hjemmefra	Mangel på medbestemmelse	Foreldre-involvering	Dårlig klassemiljø	Mangel på sosialt miljø	Samspill mellom skole og lag	Skader
Erik								x
Thomas	x		x			x	x	

Petter	x		x	x	x	x	x	x
Håkon		x	x	x	x	x		
Sebastian		x			x	x		
Lars	x		x			x	x	

Basert på de ulike frafallsårsakene som oppgis av elevene er det mulig å kategorisere frafallene innenfor fire kategorier: *Akademisk relaterte frafall*, *sosialt relaterte frafall*, *organisatorisk relaterte frafall* og *personlig relaterte frafall*

Akademisk relatert frafall virker å være en type frafall som innebærer at elevene opplever det som vanskelig og utfordrende å balansere skolearbeid og idrett, og dette støttes av Sæther et al., (2022) som påpeker at det er spesielt utfordrende å kombinere idrettssatsing og utdanning når hverdagen ikke tilrettelegges etter spesielle behov. Det virker som at elevene sliter med å håndtere de faglige og sportslige kravene, noe som påvirker elevenes motivasjon negativt og kan føre til frafall.

Sosialt relaterte frafall kommer til syne som en type frafall. Dette handler om at flere av elevene føler seg isolerte og uten tilhørighet til toppidrettsgymnaset. De fleste beskriver at de savner et sosialt miljø utenfor toppidrettsgymnaset. I tillegg opplever flere deltakere dårlig klassemiljø. SDT påpeker at manglende tilhørighetsfølelse påvirker deres trivsel og motivasjon for å fortsette (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153).

Organisatorisk relatert frafall er også en type frafall. Dette innebærer at elevene opplever manglende medbestemmelse og begrenset innflytelse og involvering i beslutninger og planlegging som angår dem, og ifølge Ryan og Deci vet vi at dette kan føre til redusert motivasjon, og i dette tilfellet frafall (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Innenfor organisatorisk relaterte frafall kan vi også inkludere elevenes uheldige opplevelser med toppidrettsgymnasenes og klubblagenes samspill. Manglende koordinering og kommunikasjon mellom skolen og idrettslaget skaper utfordringer for

elevene, og ifølge Bronfenbrenner kan dette lede til tilpasningsutfordringer (Bronfenbrenner, 1979, s. 4).

Til slutt er *personlig relatert frafall* også en gjenganger. Individuelle skader påvirker kun Erik og hans evne til å fortsette på toppidrettsgymnas. For stor foreldreinvolvering i elevenes idrettsliv fører også til tap av autonomi og selvstendighet (Ryan & Deci, 2017, s. 97). Det er også vanskelig for noen av elevene å flytte hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas, og de sliter med å tilpasse seg sitt nye miljø.

Ved å ta en nærmere titt på frafallsårsakene elevene oppgir er det flere likheter og ulikheter som bemerker seg. En felles årsak som kommer til syne, er at deltakerne opplever «mangel på sosialt miljø» som et problem. Alle deltakerne, utenom Erik, oppgir dette som et problem når de går på toppidrettsgymnas. Basert på deltakernes utsagn vet vi at de bruker mye tid og energi på idretten sin, noe som gjør at de sjeldent har tid til å sosialisere seg med andre utenfor skoletid. Videre vet vi at deltakerne har ambisjoner om en fremtidig idrettskarriere og det er rimelig å tro at de prioriterer idretten sin fremfor andre interesser og aktiviteter. Erik utmerker seg da han er den eneste deltakeren som oppgir kun én årsak til at han sluttet på toppidrettsgymnas. Ifølge hans utsagn var skader årsaken til at han måtte slutte på toppidrettsgymnas, da han fikk beskjed om at han ikke kunne spille fotball igjen. Videre kan vi trekke frem Petter, og basert på hans utsagn ser vi at nesten «alt» går galt for han. Petter beskriver flere forhold og problemer som gjorde at han sluttet på toppidrettsgymnas. I hans tilfelle opplever han utfordringer knyttet til kombinasjonen skolearbeid og toppidrett, mangel på medbestemmelse, tilhørighet og miljø og samspill mellom toppidrettsgymnas og idrettslag. I motsetning til Erik er det altså både skole og idrett, miljø og samspill mellom ulike aktører som arter seg som problemer for Petter. I tillegg er det verdt å sammenligne Thomas og Lars som oppgir de samme frafallsårsakene. Her kommer det tydelig frem at kombinasjonen toppidrett og utdanning og samspill mellom skolen og idrettslag utmerker seg som hovedproblemer for Thomas og Lars. I motsetning til de øvrige tilfellene kan vi trekke frem Håkon og Sebastian som er det eneste som flytter hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas, og begge to opplever dette som et problem.

Kort oppsummert kommer det tydelig frem at det er flere problemer som oppstår for elevene. For de fleste deltakerne er det ikke kun én årsak som utspiller seg, men flere

forhold som er avgjørende for deres frafall. Frafallene kan knyttes til akademiske, sosiale, organisatoriske og personlige problemer.

4.6 Olympiatoppens kvalitetskriterier og elevenes opplevelser

I dette kapitlet ønsker jeg å diskutere Olympiatoppens kvalitetskriterier til toppidrettsgymnas som har tilrettelagt utdanningsløp for unge idrettstalenter, for å kunne sammenligne kvalitetskriteriene opp mot elevenes opplevelser av kriteriene.

Olympiatoppen (2019) har etablert kvalitetskriterier for toppidrettsgymnas med tilrettelagt utdanningsløp for unge idrettstalenter. Kriteriene er utarbeidet for å sørge for at idrettsutøvere på dette nivået får den nødvendige støtten og fleksibiliteten de behøver for å kombinere skolegang og toppidrettslig utvikling på høyt nivå. I Norge anser offentlige myndigheter toppidrett som en viktig del av den nasjonale identiteten og kulturarven vår. Det er derfor viktig å tilrettelegge for en harmonisk kombinasjon av utdanning og utvikling innen toppidrett for utøvere som har ambisjoner om å bli profesjonelle idrettsutøvere (Meld. St. 14 (1999-2000), s. 71). Så vel offentlige som private skoler har ansvar for å tilrettelegge for denne kombinasjonen. Olympiatoppen fungerer som et organ under Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF) i utviklingen av toppidrett i landet. De samarbeider med særforbundene for å utvikle unge idrettstalenter. Toppidrettsgymnas som tilrettelegger for idrettsutvikling i kombinasjon med utdanning utgjør en viktig del av særforbundenes strategi for å utvikle unge talenter. Olympiatoppen (2019) har en filosofi som gir klubbene, særforbundene og kretsene hovedansvaret for utviklingen av unge idrettstalenter. Imidlertid kan noen skoler, eksempelvis toppidrettsgymnas, være samarbeidspartnere for klubbene, kretsene og forbundet. Målet for toppidrettsgymnasene, som har ansvaret for deler av utviklingen av unge idrettstalenter på veit mot toppidrettsnivå, er å samarbeide med utøvernes klubber for å tilrettelegge et idrettstilbud som fremmer best mulig utvikling og opprettholder utøvernes motivasjon for idretten, også etter skolegangen. Skolene har også ansvar for å gi elevene et tilstrekkelig grunnlag for høyere utdanning eller fremtidige yrkesvalg gjennom deres tilpassede utdanningsløp (Olympiatoppen, 2019, s. 1). Ifølge Olympiatoppen (2019) bør både offentlige og private skoler som mottar ekstra midler sikre at de oppfyller de kravene som anses som nødvendige for å utvikle unge talenter innen norsk toppidrett (Olympiatoppen, 2019, s. 1-2). Olympiatoppen (2019) har definert 10 grunnsetninger

som illustrerer deres kvalitetskriterier (Olympiatoppen, 2019, s. 3). Videre herfra vil jeg drøfte to kvalitetskriterier som er relevante for diskusjonen og som kan knyttes opp mot deltakernes opplevelser: «*Lærerstaben skal ha innsikt i og forståelse for totalbelastning idrett/skole*» og «*skolen har ansvar for at elevene får tett oppfølging fra trenere og for at det er et godt samarbeid med elevenes øvrige idrettsmiljø*» (Olympiatoppen, 2019, s. 4).

Det første kvalitetskriteriet innebærer at toppidrettsgymnasene må sikre at både lærere og trenere får innsikt i og viser forståelse for den store belastningen som kan følge med en satsning på en toppidrettskarriere i kombinasjon med utdanning (Olympiatoppen, 2019, s. 4). Skolene skal også kunne dokumentere hvordan lærere og trenere inkluderes i tilretteleggingen av elevenes hverdag. Videre skal skolen arrangere møter mellom lærere og trenere for å sikre at elevene får god oppfølging i skolen og idretten. Skolene skal også sørge for at de tilrettelegger for fleksibilitet i undervisningsprogrammene for at elevene skal få en optimal fordeling mellom idrettslig- og skolebelastning (Olympiatoppen, 2019, s. 5). Ifølge studiens resultater samsvarer ikke dette helt med deltakernes beskrivelser av deres opplevelser. Deltakerne uttrykker at det er mangelfull fleksibilitet i tilretteleggingen. Det kommer tydelig frem at flere av deltakerne uttrykker at totalbelastningen er for stor når det gjelder å kombinere idrett og skole. Flere av deltakerne savner økt fleksibilitet i tilretteleggingen og når elevene tar initiativ på å arbeide med det faglige i stedet for å være med på en treningsøkt får de ikke ønsket sitt innvilget. En av deltakerne uttrykker et ønske om å tilpasse treningsøktene på skolen for dem i forhold til hva de har vært med på av aktiviteter kvelden før, eksempelvis kamp eller annen trening med stor belastning, men opplever å ikke bli hørt. Olympiatoppen (2019) presiserer videre at lærere og trenere skal vise forståelse for elevenes totalbelastning (Olympiatoppen, 2019, s. 4) Derfor er det helt sentralt at lærere og trenere inkluderer elevenes belastning utenfor toppidrettsgymnas i treningsplanleggingen.

Det andre kvalitetskriteriet som jeg har valgt å ta for meg handler om at trenere på toppidrettsgymnas skal få tydelige ansvarsoppgaver og gode rammebetingelser for å utøve trenergjerningen. På toppidrettsgymnas der ansvaret for den idrettslige utviklingen til elevene er delt mellom flere, skal skolene ha et godt samarbeid med trenere i elevenes øvrige idrettsmiljø, eksempelvis idrettslag, krets og landslag

(Olympiatoppen, 2019, s. 6). Et velfungerende samspill med god kommunikasjon mellom toppidrettsgymnaset og involverte aktører er helt sentralt for å legge til rette for effektiv faglig og idrettslig utvikling. Resultatene i min studie viser at flere av deltakerne er misfornøyde med kommunikasjonen mellom toppidrettsgymnaset de går på og idrettslaget de er en del av. Deltakerne beskriver at de blant annet opplevde samarbeidet som ikke-eksisterende og at totalbelastningen ble for stor som følge av dårlig kommunikasjon. Videre beskriver en av deltakerne at elevene ikke ble hensyntatt når de spilt kamp med idrettslaget sitt kvelden før en løpetest på skolen dagen etter.

Derfor virker det som at det finnes et problem med koordineringen av treningsplanleggingen mellom toppidrettsgymnasene og idrettslagene. Det bør være mulig å tilpasse elevenes treningshverdag slik at elevene får nok tid til å restituere seg å være klare for øktene de skal gjennom. Det kan være flere faktorer som bidrar til mangelfullt samarbeid. Målsettinger og prioriteringer mellom skolen og fotballen kan være en av dem. Uansett antyder dette at det kan være nødvendig med en større grad av samarbeid og forståelse mellom aktørene for å finne balansen mellom skole og idrett som ivaretar elevenes behov.

5. Oppsummering

Formålet med mitt forskningsprosjekt var å finne ut av hvorfor elever, som har gått på en fotball-linje ved et privat toppidrettsgymnas, slutter på skolen før de har fullført. Gjennom forskningsprosjektet har jeg forsøkt å illustrere elevenes fortellinger og utsagn om hvordan det er å gå på toppidrettsgymnas og hva de selv mener er årsakene til at de sluttet på skolen. Tittelen på forskningsprosjektet «Jeg klarte bare ikke mer» er et sitat av Håkon som deltok i studien, og sitatet oppsummerer hvor utfordrende det er å gå på toppidrettsgymnas. Studiens funn vil derfor skildre elevenes årsaker til frafall.

5.1 Studiens hovedfunn

Funnene i forskningsprosjektet er til en viss grad gjort rede for i kap. 4 under delkapitlene «oppsummering». På bakgrunn av dette ønsker jeg i dette kapitlet å oppsummere studiens hovedfunn mer helhetlig. Studiens hovedfunn viser at når elevene befinner seg i et miljø som undertrykker de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet, kan det føre til frafall. Funnene viser at årsakene til at elevene slutter på toppidrettsgymnas er sammensatte og komplekse, og at det ikke bare er én enkelt grunn til at de slutter. Deltakerne har felles tanker om flere av temaene, men det finnes også ulikheter. Disse ulikhetene blir påvirket primært av elevenes ulike personligheter og toppidrettsgymnasenes organisering og struktur. Deltakernes vurderinger og utsagn gir et nyansert bilde av frafallsprosessen som fremstår svært sammensatt. Jeg vil med det forsøke å besvare problemstillingen ved å ta opp studiens viktigste funn.

Funnene fra denne studien bidrar til å styrke antagelsen om at undertrykkelse av behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet i SDT kan øke sjansen for frafall. I tillegg fremhever studien viktigheten av et godt samspill mellom involverte aktører gjennom Bronfenbrenner sin bioøkologiske utviklingsmodell (1979). Funnene viser at flere deltakere opplever at deres behov for kompetanse blir undertrykket når de har utfordringer med å balansere skolearbeid og toppidrett. I tillegg flytter to av deltakerne hjemmefra for å gå på toppidrettsgymnas, og de opplever utfordringer med å bo alene og det å mestre hverdagen. Av den grunn tyder funnene på at én av årsakene til at flere deltakere sluttet på skolen var at de ikke mestret balansegangen mellom skolearbeid og toppidrett. I forlengelsen av dette tyder funnene også på at det er utfordrende for enkelte

å flytte hjemmefra og bo alene på toppidrettsgymnas, og dette er en annen årsak til at noen av deltakerne valgte å flytte hjem igjen og slutte på skolen. Videre viser funn at flere av deltakerne opplevde at behovet for autonomi blir undertrykket når de opplever mangel på medbestemmelse på skolen og for stor foreldreinvolvering i deres idrettssatsing. Funnene tyder på at mangel på medbestemmelse og for stor foreldreinvolvering er en årsak til at flere av deltakerne velger å slutte på skolen. Resultatene viser også at flere av deltakerne opplevde at behovet for tilhørighet blir undertrykket når de opplever mistrivsel i sitt nye klassemiljø, og noen deltakere savner et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnaset. Funnene tyder på at dårlig klassemiljø og savnet etter et sosialt liv utenfor toppidrettsgymnas er årsaker til at flere av deltakerne slutter på toppidrettsgymnas.

Studien øvrige funn viser også at det bør opprettes en tettere dialog og et bedre samspill mellom toppidrettsgymnasene og idrettslagene. Flere av deltakerne opplevde at samspillet og kommunikasjonen mellom involverte aktører var ikke-eksisterende, og at det var i liten grad kommunikasjon mellom trenere, klubb og skole. For deltakerne ble konsekvensen at de selv måtte sørge for at alle var informerte om deres hverdag. I flere tilfeller fikk deltakerne lite forståelse for sine prioriteringer. Sist, men ikke minst, viser det seg at én av deltakerne sluttet på skolen som følge av skader.

I overgangsperioden fra ungdomsskolen til toppidrettsgymnas ser det ut til at forholdene ikke har påvirket deltakernes frafall. Flertallet av deltakerne rapporterer at valget om å begynne på toppidrettsgymnas var basert på deres egne initiativ, og de hadde god støtte fra foreldre. Med få unntak virker motivasjonen for dette valget å være indre motivert. Det er rimelig å anta at deltakerne muligens har undervurdert kravene og hverdagen på toppidrettsgymnas, men dette spørsmålet blir ikke besvart av forskningsprosjektet. Alle deltakerne opplever forskjellige utfordringer. Det er mulig å tro at deltakernes omfattende totalbelastning på skolen kan ha resultert i at flere av dem har vært utbrent i perioden før de sluttet, selv om det ikke kan trekkes en direkte konklusjon om denne sammenhengen.

5.2 Studiens nytteverdi og videre forskning

Jeg har håp om at dette forskningsprosjektet vil være verdifullt for flere. Aller først håper jeg at deltakelsen til informantene har vært meningsfull for dem, og at de opplever at deltakelsen deres har bidratt til økt refleksjon omkring deres beslutning om å slutte på toppidrettsgymnas. Masteroppgaven retter oppmerksomheten mot hvordan fotballelever på toppidrettsgymnas opplever kombinasjonen toppidrett og utdanning og deres subjektive grunner til at de valgte å slutte på skolene, noe som andre frafallselever muligens kan kjenne seg igjen i. Jeg mener at studien kan ha nytteverdi for skoler, idrettslag og foreldre. Den kan bidra til å gi verdifull kunnskap til toppidrettsgymnas, klubblag, lærere, trenere og foreldre om hvordan en bør tilrettelegge for elever på toppidrettsgymnas og styrke kommunikasjonen mellom dem. Dette kan igjen bidra til å skape en optimal hverdag og få flere elever til å fullføre.

Det finnes generelt lite forskning om frafall på toppidrettsgymnas, spesielt når det gjelder elevenes subjektive årsaker til frafall. Derfor mener jeg at denne studien er et betydningsfullt bidrag til relevante forskningsfelt. Basert på tidligere undersøkelser som belyser frafallsproblematikk på toppidrettsgymnas (Dønnestad, 2013), er det fortsatt viktig å utforske dette forskningsfeltet. I min studie har fokus vært på elevene, og basert på mitt arbeid er det spennende å rette oppmerksomheten mot læreres og treneres refleksjoner omkring frafallsproblematikken på toppidrettsgymnas. Det er rimelig å anta at lærere og trenere opplever årsakene til frafallet på en annerledes måte enn elevene, og derfor kunne det vært interessant å undersøke hvordan lærere og trenere opplever at de legger til rette for og følger opp elever på toppidrettsgymnas, og om dette samsvarer med elevenes opplevelser. Det er også interessant å identifisere forskjellene mellom elever som slutter og elever som fullfører, for å redusere andelen som slutter. Gitt at formålet med toppidrettsgymnasene er å tilrettelegge for fremtidige idrettsutøvere, er det også spennende å se hvor elevene som fullfører ender opp. Det er manglende kunnskap om hvor mange av dem som satser videre på idretten sin, og kunnskap om dette er viktig i evalueringen av toppidrettsgymnasene. Det er forhold ved disse skolene som har forbedringspotensialet og forbedring av forholdene vil sannsynligvis føre til at flere unge utøvere tar steget opp til et høyere nivå.

Referanser

- Alfermann, D. & Stambulova, N. (2007). Career transitions and career termination. I G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of Sport Psychology* (3. utg., s. 712-736). Wiley.
- Aarresola, O., Itkonen, H. & Laine, K. (2017). Young athletes' significant experiences in sport: critical sociological reflections on athlete development. *European Journal for Sport and Society*, 14(3), 1-21. [10.1080/14660970.2018.1541798](https://doi.org/10.1080/14660970.2018.1541798)
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3011548>
- Bennie, A. & O'Connor, D. (2006). Athletic Transition: A Qualitative Investigation of Elite Track and Field Participation in the Years Following High School. *Change: Transformations in Education*, 9(1), 59-68. https://www.researchgate.net/publication/263128182_Athletic_transition_A_qualitative_investigation_of_elite_track_and_field_participation_in_the_years_following_high_school
- Bjørndal, C. T. & Gjesdal, S. (2020) The role of sport school programmes in athlete development in Norwegian handball and football. *European Journal for Sport and Society*, 17(4), 374-396. [10.1080/16138171.2020.1792131](https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1792131)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Christensen, M. K. & Sørensen, J. K. (2009). Sport or School? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, 15(1), 115-133. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105214>

- Cumming, S. P. & Ewing, M. E. (2002). Parental involvement in youth sports: The good, the bad and the ugly. *Spotlight on Youth Sports*, 26(1), 1-5.
<https://laysl.org/resources/Parent/ParentsInvolvement.pdf>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dønnestad, J. (2013). *Hvorfor slutter elever ved norske toppidrettsgymsas? En retrospektiv tverrsnittstudie av tidligere idrettselever*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171796>
- Enoksen, E. (2011). Drop-out rate and drop-out reasons among promising Norwegian track and field athletes: a 25 year study. *Scandinavian sport studies forum*, 2, 19-43.
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/170719/Enoksen%20ScandSportStudiesForum%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Everett, L. E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gaston-Gayles, J. (2004). Examining academic and athletic motivation among student athletes at a division. *Journal of college student development*, 45(1), 75-83.
[10.1353/csd.2004.0005](https://doi.org/10.1353/csd.2004.0005)
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (FAFO Rapport 3/10). FAFO. [20147.pdf \(faf.no\)](https://www.faf.no/20147.pdf)
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 37-48.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05>
- Meld. St. 14 (1999-2000). *Idrettslivet i endring*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1999-2000-/id192652/>
- Meld. St. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Miller, P. S. & Kerr, G. A. (2002). Conceptualizing excellence: Past, present, and future. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 140-153.
<https://doi.org/10.1080/10413200290103464>
- Norges Fotballforbund [NFF]. (2022). *Fotball for alle: glede, drømmer og fellesskap*. Strategiplan 2020-2025. <https://www.fotball.no/tema/strategiplan-2020-2023/>
- Norges Toppidrettsgymnas [NTG]. (Udatert). *Norges Toppidrettsgymnas*.
<https://ntg.no/om-ntg/>
- Norges Idrettsforbund [NIF]. (2015). *Idrettspolitisk dokument (2015-2019)*.
https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/om-nif/idrettspolitisk-dokument-2015-2019/57_15_nif_idrettspolitisk-dokument-2015-2019_lr_0909.pdf
- Olympiatoppen. (2019). *Videregående skoler med tilrettelagt utdanningsløp for unge idrettstalenter*.
<https://olympiatoppen.no/contentassets/7baa8c75751a4b12b7f832234cc33a63/kvalitetskriterier-videregaende-skoler-med-tilrettelagt-utdanningslop-for-unge-idrettstalenter-revidert-2019.pdf>

- Owren, M. (2015). *Hvor ble de av? En casestudie av talentfulle håndballjenter som forsvant fra toppidretten i ungdomsårene*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2357647>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An Organismic-dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-36). The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å., & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer* (NOVA Rapport 3/11). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.seippel.no/NOVA_UngdomTrening.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stambulova, N. B. & Wylleman, P. (2015). Dual career development and transitions. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 1-3. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.003>
- Stambulova, N. B. & Wyllemaan, P. (2019). Psychology of Athletes' Dual Careers: A State-of-the-Art Critical Review of the European Discourse. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.013>

- [12971] Statistisk sentralbyrå, *Gjennomføring i videregående opplæring*, 2022.
<https://www.ssb.no/statbank/list/vgogjen>
- Stefansen, K., Smette, I. & Strandbu, Å. (2018). Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports. *Sport, Education and Society*, 23(2), 162-172. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1150834>
- Stenset, G. (2011). *Toppidrett og utdanning: Selvbestemmelsesteoriens betydning for utøvernes valg*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Trondheim. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu/xmlui/handle/11250/268318>
- Sæther, S. A., Feddersen, N., Andresen, E. & Bjørndal, C. T. (2022). Balancing sport and academic development: Perceptions of football players and coaches in two types of Norwegian school-based dual career development environments. *International journal of sports science & coaching*, 17(6), 1-13.
[10.1177/17479541221111462](https://doi.org/10.1177/17479541221111462)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomsen, K. R. & Nørgaard, J. (2020). Grades of goals? Challenging associations between educational engagement and improved football performance among Danish male elite players. *Soccer & Society*, 21(2), 152-165.
[10.1080/14660970.2018.1541798](https://doi.org/10.1080/14660970.2018.1541798)
- Utdanningsforbundet. (2017). *Frafall i videregående opplæring*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- WANG toppidrett. (Udatert). *WANG toppidrett*. <https://wang.no/>
- Wylleman, P. & Lavalle, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. I M. Weiss (red.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*. (s. 507-527). Fitness Information Technology.

Tabelloversikt

Tabell 3.1: Viser eksempel på koding av datamaterialet.....49-50

Tabell 3.2: Viser eksempel på koding av datamaterialet.....50-51

Tabell 4.1: Viser sortering av deltakernes oppgitte frafallsårsaker.....96-97

Forkortelser

BPNT	Basic Psychological Needs Theory
KAP.	Kapittel
NFF	Norges Fotballforbund
NIF	Norges Idrettsforbund
NIH	Norges Idrettshøgskole
NTG	Norges Toppidrettsgymnas
RED.	Redaktør(er)
SDT	Self-Determination Theory eller selvbestemmelsesteorien
S.	Side(r)
UTG.	Utgave
U.Å.	Uten årstall
VGS	Videregående skole

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjent søknad fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Bakgrunnsinformasjon

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kan du presentere deg selv?	Hvor gammel er du? Hvor bor du? Hvor vokste du opp? Går du på skole eller jobber du? Er du aktiv med idrett nå? Hvilket nivå? Hvor ofte? Hvordan trives du? Hvilke fotballklubber har du spilt for?
Fortell om din idrettsdeltakelse fra du var liten?	Hva drev du med før skolegangen din? På barneskolen/ungdomsskolen? Når/hvorfor begynte du med fotball? Når og hvorfor satset du på fotball? Var noen involverte i satsningen? Hvordan var miljøet på laget/lagene?

<p><i>Foreldreinvolvering</i></p>	<p>Hva var målene dine for satsningen?</p> <p>Hvem lagde målene, og hvordan?</p> <p>Spilte du for flere lag?</p> <p>Andre klubber du har spilt for?</p> <p>Hvor mye var foreldrene involvert?</p> <p>Har foreldrene dine drevet med idrett?</p>
-----------------------------------	---

- **Valg**

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>Hvorfor begynte du på toppidrettsgymnas?</p> <p><i>Mål</i></p>	<p>Hva bidro til at du startet der?</p> <p>Tvilte du noen gang på valget ditt?</p> <p>Følte du press fra andre?</p> <p>Valgte vennene dine samme vei?</p> <p>Hvilke mål hadde du?</p> <p>Beskriv ditt fotballnivå?</p> <p>Hvilke faglige ambisjoner hadde du?</p> <p>Hvor skoleflink var du?</p>

<i>Forventninger</i>	<p>Hvilke forventninger hadde du til skolen? (Faglig, sportslig?)</p> <p>Hvordan opplevde du hverdagen på skolen i forhold til forventningene dine?</p> <p>Hvordan varierte hverdagen din i løpet av skoleårene?</p>
----------------------	--

- **Kombinasjon – skole og fotball**

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>Hvordan var det å kombinere skole/fotball?</p> <p><i>Kompetanse</i></p> <p><i>Autonomi</i></p>	<p>Hvilke forventninger hadde du?</p> <p>Hvordan opplevde du det?</p> <p>Hvor mye tid gikk til fotball</p> <p>Hvor mye tid gikk til skole?</p> <p>I hvilken grad kunne du bestemme over din egen hverdag?</p> <p>Hvor mye var foreldrene dine involvert?</p> <p>Har dem idrettserfaring?</p>

<p><i>Livssituasjon</i></p>	<p>Har du følt at de ble for mye involvert?</p> <p>Hva syntes foreldrene dine om kombinasjonen?</p> <p>Støttet de deg like mye i skolen som i fotballen?</p> <p>Hvor bodde du da du gikk på toppidrettsgymnas?</p> <p>Hadde du jobb ved siden?</p> <p>Gikk det utover andre ting i livet ditt?</p>
<p><i>Tilhørighet</i></p>	<p>Hvordan var klasse- og treningsmiljøet?</p> <p>Var dere opptatt av å lykkes sammen?</p> <p>Var det noen som ikke var opptatt av det?</p>
<p><i>Treningsbelastning</i></p>	<p>Hvor mye trente dere i uka? (i og utenfor sesongen)</p> <p>Hvor mye trente du før VGS?</p> <p>Trente du mer eller mindre før du begynte på toppidrettsgymnas?</p> <p>Egentrening?</p>
<p><i>Skader</i></p>	<p>Har du vært skadet? Eventuelt hvor lenge?</p>

<p><i>Samspill mellom aktører</i></p>	<p>Hvordan opplevde du det? Ble du skadet eller var du skadefri på VGS? Hvordan opplevde du det?</p> <p>Hvordan håndterte skolen og klubben skader?</p> <p>Hvordan samarbeidet skolen og idrettslaget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treningshverdagen - Skolearbeid - Unntak fra aktivitet - Kommunikasjon mellom lærere, trenere og foreldre? - I hvilken grad kunne du bestemme over egen treningshverdag?
<p><i>Kamparena</i></p>	<p>Hvilke lag spilte du for i løpet av VGS?</p> <ul style="list-style-type: none"> - U-landslag, kretslag, klubblag og skolelag? - Flere lag i klubben?
<p><i>Opplevelser</i></p>	<p>Hvilken periode og hvorfor opplevde du som best på VGS? Skole, fotball</p> <p>Hadde du noen vanskelige perioder? Kan du trekke frem et høydepunkt fra VGS?</p>

<p><i>Sosialt miljø</i></p>	<p>Hvordan fungerte kombinasjonen med tanke på tid til venner utenfor dette miljøet?</p> <p>Følte du at du måtte ofre noe?</p> <p>Savnet du å gjøre andre ting?</p>
-----------------------------	---

- **Beslutningsprosessen**

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>Hva tenker du nå om valget med å starte på skolen?</p>	<p>Hva var den endelige årsaken til at du sluttet på toppidrettsgymnas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flyttet, skader, utdanning, andre interesser, tid, lei <p>Ville du gjort noe annerledes?</p> <p>Tror du utfallet ville vært annerledes om du startet på vanlig VGS?</p> <p>Fortsatte du med fotball etter du sluttet?</p> <p>Hvilken klubb og nivå? Hvorfor?</p>
<p>Kunne skolen gjort noe for at du skulle fullføre?</p>	<p>Bedre trenere?</p> <p>Mer eller mindre trening?</p> <p>Bedre tilrettelegging?</p> <p>Treningsbelastning? Hvile?</p> <p>Miljø?</p> <p>Egen kompetanse?</p>

- I ettertid

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p>Hva gjorde du etter at du sluttet?</p>	<p>Begynte du på en annen skole?</p> <p>Begynte du på en annen linje på samme skole?</p> <p>Satset du på fotball etter at du sluttet?</p> <p>Angrer du på at du sluttet?</p> <p>Endret tankene dine seg om toppidrettsgymnas?</p> <p>Ville du anbefalt det til andre?</p>

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvorfor slutter elever på toppidrettsgymnas?»

Formålet med prosjektet er å undersøke hvorfor elever som har gått på fotball-linje ved private toppidrettsgymnas, velger å slutte på skolen før samtlige tre år er fullført. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i prosjektet vil innebære for deg.

Formål

Forskning omkring årsaker til at elever avslutter skolegangen på toppidrettsgymnas før de fullførte alle de tre skoleårene er begrenset. Forskningsprosjektets formål er å undersøke erfaringene og opplevelsene elevene har med å balansere toppidrett og utdanning, og finne ut av hvorfor noen elever velger å slutte på toppidrettsgymnas før de har fullført. Som en del av min masteroppgave ønsker jeg å intervju deg og høre dine tanker om hva som førte til at du sluttet på toppidrettsgymnas. Målet med denne undersøkelsen er å få god innsikt i hvordan det er å være elev på et toppidrettsgymnas og balansere toppidrett og utdanning. Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, og det vil foregå i tidsrommet juni 2022 og juni 2023.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veilederen min er Ørnulf Seippel og er ansvarlig for forskningsprosjektet. Ørnulf er professor ved institutt for idrett og samfunnsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får denne forespørselen er fordi jeg ønsker å høre om dine erfaringer og opplevelser når du gikk på en fotball-linje ved et toppidrettsgymnas. Det er faglig interessant og viktig for samarbeidet mellom skole, klubb og utøver at dere frafallselever blir hørt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du deltar i dette forskningsprosjektet, ønsker jeg å gjennomføre ett intervju med deg som vil vare i omtrent 45-60 minutter. Det vil kun være deg og meg til stedet underveis i intervjuet. Det vil kun være meg som forsker, og deg som informant som vil være til stede under intervjuet. Selve intervjuet vil ha en varighet på omtrent 45-60 minutter. Spørsmålene som stilles vil handle om dine erfaringer og opplevelser med å kombinere toppidrett og utdanning, og hvorfor du valgte å slutte på toppidretts gymnaset før du hadde fullført. Det vil bli gjort opptak av intervjuet og skriftlige notater. Hvis du ønsker, kan du få tilsendt både lydopptak og skriftlige notater for gjennomlesning. Vi avtaler et møte på et sted som du er komfortabel med og når det passer for deg.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta har du mulighet til å trekke samtykket tilbake når som helst, uten å oppgi noen grunn. Du kan trekke samtykke ved å ringe, sende SMS eller e-post til prosjektleder Ørnulf Seippel. Dine personopplysninger vil deretter bli slettet. Hvis du ikke ønsker å delta eller ønsker å trekke deg, vil ikke dette på noen måte medføre konsekvenser for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun bli brukt til formålene som er nevnt i dette informasjonsskrivet. Dine opplysninger vil være konfidensielle og i samsvar med regelverket om personvern. For å sikre at opplysningene dine behandles konfidensielt vil personopplysninger og lydopptak transkriberes umiddelbart etter intervjuet. I forskningsprosjektet vil du, skolen og idrettslaget du var en del av være anonymisert med fiktive navn. Lydfilene som kan identifisere deg vil bli lagret trygt og eventuelle gjenkjenner i tekst blir redigert bort slik at du ikke kan bli gjenkjent. Lydfilene vil kunne oppbevares i en liten periode som kun min veileder og meg selv har tilgang til. Du kan få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg, og kan få rettet eller eventuelt slettet personopplysninger når du vil.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Forskningsprosjektet avsluttes 1. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger, lydopptak og det transkriberte intervjuet slettes umiddelbart.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du ønsker å delta i studien ønsker jeg at du også leser og skriver under på vedlagt samtykkeerklæring. Ved spørsmål kan du ringe meg på tlf. +47 40 45 81 99, eller sende en e-post til a.stian@outlook.com. Du kan også ta kontakt med min veileder Ørnulf Seippel på tlf. +47 23 26 24 63, eller sende en e-post til ornulfs@nih.no.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ørnulf Seippel

(Forsker/veileder)

Prosjektmedarbeider

Stian Andersen

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvorfor slutter elever på toppidrettsgymnas?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet og mer konkret til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes juni 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3: Godkjent søknad fra NSD

01.02.2023, 12:08

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvorfor slutter elever på toppidrettsgymnas?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
348080

Vurderingstype
Standard

Dato
28.11.2022

Prosjekttittel

Hvorfor slutter elever på toppidrettsgymnas?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for idrett og samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig

Ørnulf Seippel

Student

Stian Andersen

Prosjektperiode

15.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!